

التعلم عند برهان الإسلام الزرنجي

الدكتور سيد احمد عثمان
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الثانية

١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهق

التعلم عند
برهان الاسلام الزرنوجي

التعلم عند برهان الإسلام الزرنيوجى

الدكتور سيد احمد عثمان
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الثانية

١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قبل الإهداء والمقدمة

ذكرى الهمة والهمود

العبرة

كم ذا للتاريخ من عبر • وان من عبر التاريخ الكبرى أننا لا نستشف وجهته ، ولا نستكشف قيمته ، ولا ندرك معناه الا فيما يقبره في ضمير الانسان من بعد كر الدهور وتعاقب الأزمان • من عبر التاريخ الكبرى أنه يختزل الزمان الذي هو في الوجود ، فيجعله زمانا هو صانع وجود الانسان • انه اختزال الزمن ، اختزان الزمن في خبرة قلبية ، في قلب خبرة الانسان • ليس التاريخ الذي أعنيه ، ويعنني ، فيما يستبين من وقعه في عميق حسي ، وما يستعلن من مسراه في بصيرة حدسي ، ليس أحداثا تتوالى ، أو وقائع تتراكم ، أو أمواجا من الحركات الظاهرة يرصدها المؤرخ ويسجلها ويجدولها ويحللها ويفسرهما ، ليس هو ما تقرأه عين المؤرخ قراءة خارجية سردية متباعدة متناثية ، قراءة تنتهي الى « حكم » عقلي قطعي ، أو شبه قطعي ، عن علاقات أحداث محدودة ، ووقائع معدودة • بل التاريخ الذي أعنيه ، تاريخ الانسان الحق ، هو تاريخ الوجود النفسي للانسان ، تاريخ حياته النفسية الروحية ، تاريخ قلبه ، تاريخ وجدانه ، تاريخ وجوده الداخلي ، وجوده المعنوي ، وجوده القيمي • نعم ، التاريخ الحق للانسان هو تاريخ تاريخه المبثوث في روحه ، المنثور في معنويته • هو تاريخ الانسان مقروءا على حنايا وجوده ، مدركا على شغاف قلبه ، منيرا في رحاب فكره ، مشعا في ثنايا شوقه • تاريخ التاريخ هذا هو الذي يحسه قلب الشاعر ، ويعمقه ويزينه ، وهو الذي يستشفه فكر الفيلسوف ، ويجليه ، ويتميه •

تاريخ القلب هذا لا تتابعي ، ومن هنا كانت وحدته ، وحدته الانسانية « زمانيا » من بدء زمان الانسان حتى حاضره ، ووحدته « نوعيا » بين أبناء البشر جميعا الذين يشتركون ، على الرغم من أى اختلاف ظاهر ، أو تباین عارض ، يشتركون فى قلب تاريخي واحد . من هنا ، من الوحدة فى التاريخ القلبي للانسان ، يستحيل استخدام منهج الفصل والتفصيل ، والقطع والتحليل فى « فهم » هذا التاريخ القلبي ، أو « الحكم » عليه . منهج آخر هو الأكثر مناسبة ، بل ربما كان « اللا منهج » هو الأنسب . ذلك لأن تفهم التاريخ القلبي ، وليس مجرد فهمه ، وتذوقه ، وليس مجرد الحكم عليه ، يتطلب الاستناد الى نوع من الحس المستبصر ، الحس الكلى المباشر ، أو الحدس الوجداني ، يكون فيه قلب من يتمعن التاريخ معانقا لقلب الانسان ، لا متباعدة عنه ، متجاوبا معه ، لا متعاليا عليه ، موصولا به ، لا مفصولا عنه ، مسقطا ما بينه وبينه من أقنعة الموضوعية ، حتى يلقاه ، ويتلاقى معه ، على سواء الفطرة ، سواء الكشف ، سواء التوحد ، سواء الكلية ، سواء المباشرة ، سواء الصدق . عندئذ يتجاوب التاريخ القلبي مع قلب من يشترك الى أن يتفهمه ويتذوقه . ولن تتم أية معرفة حقة ، أو دراية صحيحة بالتاريخ الا بهذه المعانقة التى تتجاوز برود التباعد والتناهي والتعالى ، لتفوض بدفء المعرفة المتألقة المتعاطفة الى قلب الانسان ، قلبه التاريخي .

أجل ، قلب الانسان التاريخي هو مغزى المغزى ، قيمة القيمة وزاء تاريخ الانسان الظاهري . فهذا التاريخ الظاهري ، الوقائعي ، لا معنى له ، ولا قيمة ، بل لا استمرار له ولا اتصال ، الا بما يحدثه فى التاريخ الباطني ، التاريخ القلبي للانسان . ليس للحدث التاريخي الخارجي معنى الا بما يستقطر منه فى قلب الانسان ، وليس للواقعة الظاهرة قيمة الا بما يستضيئ منها فى ضمير الانسان . التاريخ الخارجي تاريخ تقطع واندثار وانقضاء ، بينما ما يترسب منه فى ضمير الانسان ووجدانه ، فى قلب الانسان التاريخي ،

يتنسم بالاستمرار والاتصال والتوحيد • ينشئ تاريخ الظاهر ما ينشئ ،
ولا يبقى مما ينشئ سوى معناه فى ضمير الانسان • وتقيم أحداث الخارج
ما تقيم ، ولا يدوم مما تقيم سوى قيمته فى وجدان الانسان • وتشييد الممالك
وتمتد وتتطاول ، ولا يخلد منها الا ما أحييت من قلب الانسان •

وعندما أقول ان التاريخ الظاهرى هو الذى يضوع القلب التاريخى
للانسان فلست أعنى أن تلك الصياغة صياغة آلية ، أو تشكيل تلقائى ،
أو صناعة جبرية • لا ، لأن هذه الصياغة بدأت بوعى الانسان وادارته ،
بحريته وأمانته ، منذ تلك اللحظة العميقة فى سحيق الأزل ، الشريفة فى
امتداد الأبد ، الرفيعة فى سمو معنى الانسان وحرية ، قيمته
ومسئوليته ، خلافته وأمانته • لحظة هبوط الانسان الى الأرض • تلك كانت
لحظة بداية صياغة الحدث التاريخى الظاهرى للحدث القلبى الباطن • هى
لحظة صياغة قلب الانسان التاريخى ، صياغة القلب التاريخى للانسان من
تجاوبه الواعى المريد مع الحياة ، وتفاعله الحر المنمى مع البيئة • صياغة
قلبه التاريخى هذا من حساسيته المزهفة فى ادراك الحياة ، وتجاوبه المنفعل
بالطبيعة وأحداثها ، تجاوب مطاوعة ، أو هيمنة ، أو مصالحة ، أو ارتفاع
بها ، أو تعال عليها ، ومن تجاذبه ، وتدافعه ، وتعاطفه مع الآخر • كانت
لحظة هبوط الانسان الى الأرض هى لحظة احياء وجوده الكلى ، احياء إمكاناته
وقدراته جميعا فى مواجهة ذاته والحياة ، والآخر والكون • هى بداية
صياغة الانسان قلبه التاريخى ، اذ كانت لحظة استلام الانسان زمام وجوده ،
ومصيره كاملا فى قبضتى ارادته • كانت لحظة « عتق » الانسان من طمأنينة
الكفاية ، وسكينة الاكتفاء ، ليدخل فى قلق سعيه الدائب للتحرر الدائم من
العوز ، ومن السطوة ، بل تحرره من الثبات عند حد كفاية ، والجمود
عند مستوى اكتفاء •

وكذلك كانت لحظة هبوط الانسان الى الأرض هى لحظة عتقه من

الاعتماد على الجزاء بلا تبعة ، والعائد بلا عمل ، والنعيم بلا جهاد ، ليخرج الى مشقة السعى لاحتمال أمانته فتتأكد انسانيته ، واكتساب العائد بالعمل فتتفتح ذاتيته ، ويجاهد جهاده ليسمو بأمانته ، ويقسوى بعمله فتتحقق بدا حريته ، وتكتمل كرامته . نعم ، كانت لحظة عتق الانسان تلك ، هي اللحظة الشريفة في وجود الانسان ، لحظة تشريف وجود الانسان ، وهي هي لحظة قلق التحرر ، واحتمال الأمانة ، واكتساب العمل ، واصرار الجهاد . كانت تلك هي اللحظة التي بدأ بها الانسان يشكل وجدانه ، وقلبه ، وضميره . هي لحظة بداية صياغة الانسان قلبه التاريخي صياغة وعي وارادة ، صياغة حرية وأمانة ، صياغة عمل وجهاد . واستقر في قرارة وجدان الانسان أنه لن يكون لوجوده معنى ، ولا قيمة ، الا بهذا العتق الدائم ، والتحرر الدائب .

حقا كانت لحظة هبوط آدم الى الأرض لحظة ارتفاع هامة روح الانسان . فاذا كان في الهبوط تكريم للانسان باستخلافه ، فان فيه نهوضا لشجاعة الانسان ، وشموخا لارادته ، بقبوله أمانة خلافة الله في الأرض . تقبل آدم الهبوط على ما فيه ، بل لما فيه ، من عبء الأمانة ، وقلق الحرية ، تقبله تقبلا شجاعا ، أبيا ، لأنه أدرك في قرارة فطرته أن هذا هو سبيله الأوحى الى خيره الحقيقي ، سبيله الى اكتشاف ذاته ، الى تفتح آفاق قدرته ، وتجديد مصادر طاقته ، سبيله الى تعرف سبل رفعتة ، والاهتداء الى مراقى كمالاته . هبط من الجنة الممنوحة ، ليكتسب بقدرته ، بجهاده ، بصبره ، بعمله ، بأمانته ، بحريته ، بأيجابيته ، يكتسب بهذا حقه في جنة جهاد كماله في الدنيا ، وجنة جزائه الأوفى يوم يقوم الحساب .

كان هبوط آدم الى الأرض هو بدء عمل الانسان في نسج معناه ، وقيمته ، ورجائه في قلبه التاريخي . كم كان هبوطا شريفا ومشرفا . حكمة من لدن خير بصير .

الرجاء

- نعم ، قلب الانسان التاريخي هذا هو مستودع المعنى في وجود
الانسان ، ومستقر القيمة ، ومهد المصير .
مستودع المعنى فهو منبع الحكمة ومرفدها .
مستقر القيمة فهو مصدر الحب ومحبيه .
مهد المصير فهو صانع الرجاء وحاميه .

هذا هو القلب التاريخي للانسان ، القلب المستصفي من تاريخ ظاهر
الانسان ، انه معنى وقيمة ومصير في اصيل بنيته وتكوينه ، وحكمة وحب
ورجاء في صميم وظيفته وعمله . حكمة بالغة ومبلفة ، وحب راب ومرب ،
ورجاء ناهض ومنهض .

ومن بين هذه العناصر الحيوية في قلب الانسان التاريخي يكاد الرجاء
يكون هو الماسك لها لتقوى وتحيا ، وهو المحرك لها لتؤثر وتفعل ، وهو
المهيمن عليها لتنشط وتوجه ، وهو الحافز لها لتنمو وترقى . فالرجاء ،
الرجاء الانساني العام ، الرجاء المطلق ، الرجاء الوجودي الأعمق ، والأصدق ،
الرجاء الحيوي ، الرجاء في الحياة ، هذا الرجاء هو قلب القلب الذي بدون
يفقد القلب التاريخي كل مقومات بقائه ودوامه . هذا الرجاء هو الذي يرد
الحكمة المستصفاة من معنى وجود الانسان ، والحب المشتق من قيمة هذا
الوجود الانساني ، كما يرد اليه كل سعي الانسان لصناعة مصيره ، وللهيمنة
على الممكن من خيوط نسيج هذا المصير .

- ما الحكمة ان لم تكن الرجاء في استشفاف الحقيقة .
- وما الحب ان لم يكن الرجاء في لقاء المحبوب والتوحد معه .
- وما الرجاء ان لم يكن الحكمة عاملة وعامرة في القلب .

نعم ، وما الرجاء ان لم يكن الحب حيا ومحيا لوجود الانسان في ذاته وفيما حوله .

قلب الانسان التاريخي هو قلب رجائي . الرجاء روح القلب التاريخي . لو لم يكن الرجاء ما كان سعى الانسان لاستكشاف معنى وجوده ، وما كانت حكمته . ولو لم يكن الرجاء ما كان اتجاه الانسان لاستشراف قيمة وجوده ، وما كان حبه . الرجاء حياة الحياة في وجود الانسان . الرجاء هو باعث الحياة ، ومجددها في جذوة الوجود الانساني .

الرجاء المطلق غير المحدود ، الرجاء الاصيل غير العابر ، الرجاء الاغنى غير الرخيص ، الرجاء الأبقى والأعمق ، الأخلد والأوثق . هذا هو الرجاء الذي يجعل قلب الانسان التاريخي جوهرًا من رجاء ، يجعله قلبًا رجائيا .

لما كان الرجاء كذلك في عميق حياة الانسان النفسية الروحية ، ورفيعها ، لما كان الرجاء كذلك في جوهر قلب الانسان التاريخي ، في ذاتية فرديته ، أو ذاتية جماعيته ، ألا يستحق أن نتأمله لنرى ما فيه من عناصر متكاملة ، ومتوحدة ، لتفهم ماله من وظائف متآزره ومتساوقة ؟ أليس هذا من أجل مهام علم النفس وأخطرها ، أن يتعمق جوانب الايجاب والقوة ، والنمو والسمو ، الكائنة والممكنة ، العاملة والمتحركة ، في الوجود المعنوي للانسان ، أي وجوده النفسي الروحي ، وجوده الذي هو به انسان ، وجوده الذي به يكمل كماله الانساني الدائم ؟ أجيب : بلى . وأبدأ مستفسرا عن عناصر الرجاء الانساني ، ما هي ؟

أولا - الثقة

تهتز شجرة الوجود الانساني وتضطرب ، وتتمزق منها أغصانها ، ويتساقط عنها ورقها ، من عرض من أعراض الجسو ، أو مرض من أمراض

البنية ، ومع ذلك تبقى الشجرة راسخة ، وتمضى ارادة الانسان شامخة ،
لم ؟ ما الذى يمسك هذا الوجود الانسانى ، وجوده الباطن ، حيا صامدا
صابرا مصابرا ، على الرغم من دواعى الذبول وعلل الأفول ؟ لم يتردد فى
العميق السحيق من قلب الانسان أن البدء والابتداء دائما قائمان ، وان النهاية
والانتهاء لاوجود لهما ، لا معنى لهما ؟ استفت قلب الانسان ، فلن ينبئك بأن
للنهاية والانتهاء فيه وجودا أو معنى ، ذلك لأن قلب الانسان لو حل فيه حس
النهاية والانتهاء توقف • تعارض وجودى أصيل بين قلب الانسان الحى ، قلب
الانسان التاريخى وبين النهاية والانتهاء • كأنى بهذا القلب يعمل عملا دائما
لحماية ذاته من النهاية ، ودرء الانتهاء عنها • لم ؟ لأن قلب الانسان قائم على
الثقة ، حى بالثقة ، مؤكد للثقة • الثقة هى عنصر الرجاء الأكبر ، هى عنصر
الرجاء الجوهر •

وللثقة جوانب أميز منها :

(١) **الثقة بالنفس ، أو الثقة الذاتية** • وهى عند الفرد أصل التحدد فى
ذاتيته ، محور التجمع فى طاقته ، مصدر الاستنهاض فى قنوته • اذ لا تتحدد
ذاتية الفرد فى مواجهة الحياة ، وفى مواجهة الآخر ، الا بهذه الثقة بالنفس ،
أو الثقة الذاتية • ولما كان الوجود الانسانى وجودا فرديا ، وجودا ذاتيا ،
ولما كانت حركته هى دائما فى اتجاه البروز الفردى والتميز الذاتى ، كان هذا
الوجود فى حاجة الى « تحدد » دائم ، حتى يبقى فرديا ، يبقى ذاتيا ، ولا تقوم
عملية التحديد هذه ، وتدوم ، الا اذا اشتقت طاقتها من مصدر نرى ، هو
الثقة بالنفس ، أو الثقة الذاتية • هذه الثقة خاصة حيوية من خواص فطرة
الوجود الانسانى الفردى ، خاصة أن يبرز ، أن يتميز ، وأن يبقى محافظا
على بروزه وصائنا لتميزه ، والا انبهم الوجود الفردى فى سديم لا تمايز
لاجزائه ، ولا تباين بين مفرداته ، ولا تفاوت بين مكوناته • تأبى فطرة
الانسان ، وحكمة باريها البصير الخبير ، الا أن يكون بين بنى آدم تمايز فى

الذاتية .، وأن يكون أساس هذا التمايز ، واستدامته ، هو ثقة أصيلة وعميقة بالنفس في الفطرة الفردية .

وكما تكون الثقة بالنفس ثقة فردية ، أى ثقة فرد بنفسه ، فإنها تتسع لتكون ثقة جماعة بنفسها . فكل جماعة منذ بدء تكوينها وتشكلها ، منذ تبدأ تتخذ لنفسها بنية وتركيبا ، ووظيفة وأداء ، يشرع فى البزوغ فيها « محور » الثقة الذاتية ، الثقة بإمكان وجودها كجماعة أصلا ، الثقة بإمكان احتفاظها بخصائصها ، الثقة باستمرارها ، الثقة بقدرتها على مواجهة ما تتعرض له من عوامل الضغط من خارجها ومن داخلها ، الثقة باستطاعتها تحقيق التوازن الداخلى فيها ، الثقة باستطاعتها تحقيق اشباع متوازن لأعضائها . هذه الثقة الذاتية الجماعية تصدق على صغير الجماعة وكبيرها ، بسنيتها ومركبها ، وهى ذات أصل وثيق بصميم بنية الجماعة ووظيفتها ، حتى لتوشك أن تكون ، أى الثقة الذاتية الجماعية شيكلا من أشكال الفطرة الجماعية .

لو لم تكن الثقة لسقط كل مقوم لقيام الذاتية الفردية ، ولو لم تكن الثقة الجماعية لتداعى كل أساس لدوام الذاتية الجماعية .

(ب) الثقة بالآخر ، أو الثقة الغيرية . الوجود الذاتى وجود متجه الى الخارج بقدر اتجاهه الى الداخل ، أو هو فى كثير من جوانبه يتجه الى الداخل عن طريق الخارج . وهو أيضا موجه بالخارج بقدر توجيه الداخل اياه . هنا نجد الثقة بالآخر قوام اقامة علاقة به ، أو تنشيط تعامل معه ، أو تحريك تفاعل الذات بهذا الآخر .

الذات المفردة فى لقاءاتها المتعدد الحالات ، وفى مختلف الأطوار مع الآخر لابد أن تستند ، أو تستجيب لصوت خافت ، ولكنه صادق ، يشبثها ويطمئننها الى الثقة بهذا الآخر ، مهما كان مقدار هذه الثقة وعمقها . ذلك لأننا لا يمكن

أن نتصور انتفاء الثقة بالآخر انتفاء كلياً ، لا يمكن أن تلغى الثقة الغيرية الغاء تاماً ، والا فشلنا كل الفشل فى تفسير نشأة الاتصال والتواصل بين بنى الانسان ، بل فى تفسير نشأة الجماعة الصغيرة التى تتمتع بقدر من الاستقرار والاستمرار مكنت الانسان من صناعة ثقافته ، وصياغة ذاتيته . هذه الثقة بالآخر ، الثقة الغيرية ، هى أصل من أصول لقيام الجماعة فحسب ، بل أصل من أصول امتداد أنوار الجاء فى قلب الانسان .

وقد تكون الثقة بالآخر ثقة بالآخر الفرد ، أو بالآخر الرهط (*) (أو الجماعة الصغيرة) ، أو بالآخر المجتمع على اتساعه .

فالثقة بالآخر « الفرد » هى ثقة مجاورة ، فيها علاقة المباشرة المفردة ، فيها التعامل الثنائى ، والتبادل العيانى ، ولذا ففيها فرص متسعة ومتعددة لتعميق الثقة بالآخر . ولما كان الآخر الفرد ممثلاً لثقافة المجتمع فى عمومها أو خصوصها كانت الثقة به ثقة بتلك الثقافة . من هذه الثقة تزايل الرفيق ، تعانق الصديق ، توحد الحبيب .

أما الثقة بالآخر « الرهط » فهى ثقة مجاورة ، فيها علاقة المباشرة المتعددة ، التعامل المتكثف ، والتبادل العيانى . تخبر الذات فى هذه العلاقة شكلاً من التوحد مع تجمع انسى متعدد الأفراد ، مع تجمع كلى ، مع رهط نفسى . وخبرة التوحد هذه خبرة بالغة القيمة فى النمو الذاتى للفرد ، بل لنمو ذاتية الفرد . فاذا كان التوحد مع الآخر « الفرد » فيه تثبيت للذاتية

(*) الرهط هو الجماعة من ثلاثة أو سبعة الى عشرة أو ما دون العشرة . وهذه الكلمة هى أفضل ترجمة للمصطلح الانجليزى small group الذى شاعت ترجمته على أنه « الجماعة الصغيرة » فى حين أن « الرهط » لها من دقة الدلالة على العدد الذى تتكون منه الجماعة ، ومن كونها كلمة مفردة ، ما يؤهلها بجدارة لأن تكون هى الترجمة الأوفق والأصدق للمصطلح الأجنبى . فهل تجد لها مكاناً الى جوار مصطلح « الجماعة الصغيرة » حتى يتاح للفكر العلمى أن يتقبلها ، وللدوق اللغوى أن يسيغها ، فيحلها بدلاً منه ؟

بالطمأنينه ، فان هذا التوحد مع الآخر « الرهط » فيه تميز للذاتية وتحرير ،
بقدر ما فيه من تعميق لها واثراء . ولما كان الرهط ممثلا أكبر للثقافة العامة
أو الخاصة فى المجتمع ، فان الثقة به تكون بابا أوسع وأرشد للثقة بالثقافة
مما تؤدي إليه الثقة بالآخر الفرد .

أما الثقة بالآخر عندما يكون هذا الآخر « مجتمعا » فانها ثقة معاهلة ،
ثقة تعاهد متبادل (*) بين الفرد وبين مجتمعه ، بين الذات وبين ثقافتها . هذا
التعاهد فى أساسه نوع من اليقين النفسى بتبادل العطاء والجزاء ، بتبادل
المزايا والالتزامات . يعطى المجتمع ما يعطى ويتوقع ، بل انه متضمن فى العطاء ،
مقابلا له من الفرد . وتمنح الثقافة ما تمنح ، وتتوقع ، بل انه متضمن فى
صميم المنح ، أنه لابد من بذل يكافئه . هذا اليقين النفسى المستقر فى عميق
العلاقة بين الفرد والمجتمع ، الذات والثقافة ، هذا اليقين هو السنى يرسى
أساس الثقة بالآخر « المجتمع » . فانتظام العطاء من المجتمع ، واضطراد
المنح من الثقافة ، يدعمان الطمأنينة الذاتية عند الفرد فيقابل العطاء بعطاء
مماثل ، ، والمنح بمنح مكافئ ، مما يؤدي مع اتساق الانتظام ، واتصال
الاضطراد ، الى زيادة رسوخ اليقين النفسى ، ونمو الثقة التعاهدية بين الفرد
والمجتمع .

واذا كانت هذه الثقة التعاهدية تمثل أساسا لسلامة العلاقة بين الفرد
والمجتمع ، فانها تعتبر عماد نضج الذاتية عند الفرد ، وتكاملها ، وارتقائها
الدائب على مدارج تساميها الذى لا يمكن أن يعلو خطوة الا على ثابت من
اليقين النفسى بالمجتمع ، ومطمئن من الثقة التعاهدية بثقافته .

(*) راجع فى تفصيل هذا - ان شئت : سيد أحمد عثمان : علم النفس
الاجتماعى التربوى - ج ٢ - القاهرة : الانجلو ١٩٧٠ م ، ص ص ١١ - ١٥ ،
وأماكن متفرقة من الكتاب ذاته .

هذا ، ونلاحظ فى الثقة بالآخر ، أو الثقة الغيرية ، فى عمومها ،

ملاحظتين :

الأولى - تبادلية الثقة بين الذات والآخر ، تبادلا مؤيدا • الثقة تغتنى بالثقة • تحيا الثقة بالثقة • خاصية من خواص الحياة النفسية للانسان « التجاوب » أو « التبادل » • حبا بحب ، ثقة بثقة • الثقة تتنامى بالثقة سواء بالآخر الفرد ، الذى تصل معه الثقة الى أعلى صورها فى الصداقة ، فى حب الصداقة •

أما الملاحظة الأخرى فهى التوازن بين الثقة والشك ، الذى هو فى حقيقته توازن بين مستويات من الثقة ، لأن الشك مستوى أدنى من مستويات الثقة • كل ثقة بالآخر ، كل ثقة غيرية ، بل حتى فى الثقة الذاتية ، لابد أن يخالط مستوياتها الأرقى ، مستويات أدنى من الثقة ، أو الشك • وما أعنيه بالتوازن بين الثقة والشك ، أو التوازن « الثقوى » هو استمرار حالة من الثقة تضمن استدامة الاتصال والتواصل والتفاعل بين الذات والذات الأخرى ، أو الرهط ، أو المجتمع • هذا المستوى المتوازن من الثقة موجود أبدا ، والا ما استمر التوجه الى الآخر ، وبالتالي ما استمرت الذات ، وإن كان هذا المستوى المتوازن يتفاوت ارتفاعا بمزيد من الثقة ، وانخفاضا بمزيد من الشك ، وذلك وفق ما تتمتع به الذات من امكانات واقتدارات تقويه غيرية ، وكذلك وفق ما لهذا الغير ، أو الآخر ، من خصائص ذات صلة بالثقة به •

(ج) الثقة بالتاريخ ، الثقة المصرية • وهى ثقة بالقلب التاريخى ، بالضمير الأخلاقى الفردى ، والجمعى ، والنوعى • هى ثقة بسلامة القلب فى نبضه المتجاوب مع نبض الزمن ، هى ثقة بقوة الضمير المتأبى على هجمات العدم • هذه الثقة هى التى تضمن لتاريخية الانسان اتصالها واستمرارها ،

توكيدها وتثبيتها ، بل هي ، هذه الثقة ، هي الضامنة لبقاء هذا الانسان التاريخي ، أو بقاء تاريخية الانسان . اذ لا يكون الانسان الا بثقته بباطنه ، بداخله . الفردي والجمعي والنوعي ، هذه ثقة غالية كأعز ما يكون الأغلى والأقيم . ثقة الانسان بباطنه ، بقلبه التاريخي ، بضميره الأخلاقي بفطرته الحكيمة ، بجبلته الشاعرة ، هذه الثقة هي الأصل ، هي البدء ، في كون الانسان تاريخيا ، كونه تاريخا ، كونا انسانا . هذه الثقة بالقلب ، بالضمير ، بالفطرة ، بالجيلة هي هي الأصل في استمرار الوجود المعنوي ، التاريخي للانسان ، هي ثقة بالمسار الانساني ، وكأنه في تقدير الفطرة وحدة متحققة في كليتها ، متعينة في جملتها ، كأن الفطرة ترى المسار الانساني كله ، ماضيه في حاضره في مستقبله ، تراه كله وحدة مجتمعة . المسار الانساني في عين الفطرة الحكيمة ، والجيلة الشاعرة واحد ، وحدة متصلة متحققة لا انقطاع فيها ولا توقف . هذا على الرغم من أن ماضي تاريخ الانسان فيه ما فيه من كبوات وعثرات ، ومن ظلمة واعتام في بعض مواضع سلسلة أحداثه ، على الرغم من هذا جميعا ، فان في قرارة القرار من قلب الانسان التاريخي ، ضميره الأخلاقي ، ثقة لا تخبو جذوتها بمسار الانسان التاريخي . هذه الثقة بالمسار ناتج من نواتج الثقة بالداخل ، بالباطن ، بالقلب ، بالضمير ، هنالك في العمق العميق من قلب الانسان ، في البعد البعيد من ضميره ، هنالك حيث لا يصل الى وعينا الظاهر وحسنا العامل الا أصداء مما يجري فيها ، هنالك شعاع من نور يقين ليس له انطفاء ، لا ولا انتهاء ، بأن مسار تاريخ الوجود المعنوي للانسان انما هو مسار ارتقاء في أصلى حقيقته ، يزداد به الانسان عمق وعى واتساع فيه ، ورشد ارادة ونهوض بها ، ورقة ذوق ورهافة فيه . وانه بما يزداد من هذا ، وعيا وارادة وذوقا ، يزداد ثقة بداخله ، بقلبه ، بضميره .

وللثقة بالتاريخ وجه آخر هو وجهها الخارجي ، هو الثقة بالممكنات

(أو الامكانات) . لما كان التاريخ هو تحقيق الممكنات ، فان الثقة بالتاريخ لا تتحقق الا بالثقة بما يصنع التاريخ ، بما به التاريخ تاريخ ، الثقة بالمادة الخام التي يغزل بها الانسان ، بعمله الواعي القاصد ، الخيوط التي بها يشكل نسيج تاريخه ، أو نسيجه التاريخي . نعم لو لم يكن الانسان على ثقة بامكانات الواقع لكان قد طوى شراع كفاحه منذ قديم الزمن وانزوى في كهوف البهيمية . اما وقد أدرك في الواقع امكانات ، وأدرك في ذاته اقتدارات ، وأيقن أن اقتدارته يمكن أن تحقق امكانات الواقع ، بل أيقن أن اقتداراته ذاتها لا تتحقق الا بتحدى امكانات الواقع لها ، اما وقد أدرك الانسان هذا وتيقن ، فقد نشر شراع كفاحه ، مشيدا بينه وبين الطريق العائد الى البهيمية سدا من العزم الأكيد على أن يلتزم سبيل انسانيته ، وعنه أبدا لن يجيد .

امكانات الواقع التي بها وثقت فطرة الانسان هي امكانات الطبيعة التي كلما تكشفت له عن ممكن ، أسرت له بمكنون . فكأنها بما تكشف له وما تسر تؤيد في قلبه ثقته بممكناتها . كأنها وهي تغريه بالاقبال عليها تثبت في فؤاده الثقة بان امكاناتها غير منتهية الا عند منتهى ادراكه آمادها ، أو عند مبلغ أشواقه في استكناه خباياها واستجلاء أبعادها . بامكانات البيئة الطبيعية تلك أنشأ الانسان تاريخه ، تاريخه القلبي قبل تاريخه المادى . منذ أول صباح بذر فيه حبة قمح وتعهدها الى أن طعم خبزا استشعر به كيانه كله حمد البارئ الرازق الذي وضع في الحبة الدقيقة ذلك الخير الوفير ، وألهم فطرته أن تهم لتزرع وتروى وتحصد حصادا كريما ، منذ ذلك الصباح تحقق الممكن بالممكن ، تحقق امكان الانسان بامكان الطبيعة ، تحقق امكان الطبيعة بامكان الانسان . تحققت الثقة بامكانات الواقع الذي بدءها ومنتهها ، الثقة بامكانات الداخل ، الباطن ، الضمير ، الثقة بامكانات الذات ، وبها بزغت الثقة بالتاريخ .

ولكن « الخارج » بالنسبة الى الانسان ليس هو البيئة الطبيعية وحدها

بل هو البيئة الاجتماعية أيضا • ألا توجد فى هذه البيئة الاجتماعية
ممكنات ؟ وليست الثقة بممكنات هذه البيئة الاجتماعية ضرورية لصناعة
الانسان تاريخه ؟ أليست هذه الثقة بقدرات الجماعة الانسانية ضرورة
تاريخية ؟ وهل يمكن أن نتصور للانسان تاريخا لو لم تكن لديه هذه الثقة
الاجتماعية ، أو الثقة بممكنات الجماعة ، بنظامها وثقافتها ، بتركيبها
وروظيفتها ، بعلاقاتها وتفاعلاتها ؟ أبدا ، ما كان ليكون للانسان تاريخ لو لم
تكن لديه هذه الثقة بممكنات الآخر الجماعى ، أو الآخر الاجتماعى • هذه
الثقة بالآخر الاجتماعى هى الأصل فى استمرار تعامل الذات وتفاعلها معه ،
بل هى الأصل فى بقاء الذات داخل نطاق الاجتماعية ، أو احتفاظ الذات
الفردية بخاصيتها الاجتماعية • فهما اعتري هذا الآخر الاجتماعى من تشقق
فى بنيانه ، وتفكك فى أوصاله ، وتهتك فى نسيجه ، مهما تهاوى حتى يكاد
يسقط فى هاوية القنوط والعدم ، فان ثقة القلب التاريخى للذات ، وضميرها
الأخلاقي ، لعودة القوة والتماسك ، والاستواء اليه ، هذه الثقة التى لا تدبل
أبدا ، هى التى تمسك الآصرة النفسية الوثيقة بين الذات المفردة والذات
الجامعة من أن تنقطع أو تتقوض • لذا ، فالثقة بممكنات الآخر الاجتماعى
هى فى روحها ثقة بالتاريخ ، ثقة بالمسار ، ثقة بالمصير •

نعم ، الثقة التاريخية هى ثقة مسارية ، وثقة مصيرية • ثقة مسارية
من حيث هى ثقة بالاستمرار ، والاتصال ، ثقة بالبقاء والدوام • هى نوع
من الثقة الحافظة ، أو المحافظة ، الثقة المؤيدة المؤكدة • وقد سبقت اشارات
الى هذا النوع الاستمرارى الاتصالى المحافظ المؤيد من الثقة التاريخية ،
أما ما يعنينى الآن فهو ذلك الجانب الآخر من هذه الثقة ، ألا وهو الثقة
المصيرية ، التى هى ثقة متوجهة الى ما سيكون ، حية بما سيكون ، الذى
هو فى حنايا القلب التاريخى قائم حاضرا وكأنه قد وقع • هذه الثقة المصيرية
المستقبلية ، ليست ثقة تكرارية تواترية ، بل هى ثقة ابداعية ارتقائية ،

متعالية ، معلية .

(أ) فالثقة التاريخية المصرية ابداعية لأنها نزاعة الى التنويع ، والتوسيع ، مولعة بالتكثير والتغيير ، مشوقة الى التجديد والتجويد . انها ثقة لا نمطية ، لا توقفية ، لا تصلبية . كان هذه الثقة تتجه بتاريخ الانسان نحو ثراء لا يتوقف ، وابداع لا يخمد . كان هذه الثقة باتجاهها ذاك تعبير عن نزعة أشد غورا ، وأشد تأصلا في ضمير الانسان ، ألا وهي نزعة نحو التحرر من الرتابه ، والتكرار ، نحو الخروج على النمطية والتماثل ، نزعة نحو التمرد على جمود الانسان ، جمود روح الانسان ، وتكيله في قبضة المؤلف ، هموده في أسر الوضع القائم .

مبدعة هي اذن تلك الثقة المصرية في قلب الانسان ، قلبه التاريخي . ولعل أجل ابداع هذه الثقة يتجلى في تحقيق نفى الملل ، ودفع السام من قلب الانسان . أجل ، ابداع هو هذا الاحياء الذي يتربص بدواعي الملل ، ودوافع السام فيهزمها من قلب الانسان ليبقى حماه في أنشط حياة ، وفي أقوى اقبال للاندفاع الجسور نحو مستقبل أفضل دائما ، مستقبل تبذعه الثقة الموصولة من قلب الانسان بقلب الوجود ، الحية في ضمير الانسان بحياة ضمير الوجود ، الثقة بالمصير ، لا اى مصير ، لا تكرار مسار ، بل مصير مبدع ، مصير يصنعه قلب من طبيعته نفى السام ، لأن من طبيعته نفى العدم ، من قدرته الانتصار على الملل ، لأن من قوته الارتفاع على الموت .

(ب) ولكن الابداع الذي هو غرام الثقة المصرية ليس ابداعا في الاستواء ، بل هو ابداع في الاستعلاء . انه ابداع ارتقائي ، ارتفاعي ، ذلك لأن كل ابداع صادر من الحقيقة بمصير الانسان ، بل أوسع قائلا : كل ابداع انساني حق انما هو ابداع يحمل في رحمه جنين وجود أرقى ، كائن أعلى ، كائن في الأعلى ، اما من حيث البنية والتكوين ، أو من حيث الوظيفة والأداء ، أو من حيث المغزي والايحاء ، أو من حيث امتلاؤه بممكنات وجود

أرقى ينبثق عنه هو ذاته • نعم ، كل ابداع فيه بذرة ارتفاع • كل ابداع حق
انما هو بشارة بالأرقى ، بالأعلى ، بالأسمى ، بالأنبل •

ولما كان قلب الانسان التاريخي قلبا رجائيا فى لب نواته ، كانت ثقته
المصيرية ، المستقبلية ثقة ارتقائية من حيث هى ابداعية • وان حركة
التاريخ ، تاريخ جوانية الانسان ، لتهمس همسا صافيا رائقا فى مسامع
روعى ، وتوحى احياء نافذا صادقا فى مستقبلات قلبى ، أنها حركة فى اتجاه
هذا الارتفاع فى وعى الانسان ، والارتفاع فى ارادته ، والسمو فى ذوقه ،
حركة فى اتجاه نبل الوجود الأخلاقى للانسان • وان فترات التحول الكبرى
فى تاريخ الانسان ، تاريخه القلبى ، ان هى الا فترات « تحرير » هذه الحركة
العميقة فى تيار الوعى الانسانى ، وارادته ، وذوقه ، فى تيار أخلاقية الانسان ،
لتفعل الثقة المصيرية فعلها الطبيعى فى تحقيق هذا الابداع السامى •

(ح) غير أن هذا العمل الابداعى للثقة المصيرية لا يقف عند حد الابداع
التجديدى الداخلى الذاتى ، سواء من حيث احياء القلب وطرده السأم منه ،
وحمايته من الملل ، أو من حيث أن ما يجرى ابداعه يحمل فى أحشائه ما هو
أرقى ، وما هو أعلى ، لا يقف عمل الثقة المصيرية عند هذه الحدود ، على
الرغم من أهميتها مستقبليا ، بل ان عمل هذه الثقة الابداعى يتخذ دورا نشطا
فى ابداع الواقع ، أو الارتفاع به ، أو اعلاؤه • أبدا لا تقتصر القوة الابداعية
للثقة المصيرية على داخل الذات ، أو تجديد المسار فى معزل عن الواقع ،
أبدا ، فلأنها ثقة حية لابد أن تنغرس فى عمق الحياة ، ولأنها ثقة مبدعة لابد
أن تعانق الواقع ، تعانقه كله ، بمباشرة وبتدماج • بل أقول ان هذه الثقة ،
وهى ما هى من قوة ، ولها مالها من قيمة مركزية فى الوجود الانسانى ، هذه
الثقة لا يمكن أن يتم وجودها ، ويكمل دورها دون أن تتواد مع الواقع ،
تتواصل معه ، تحيا فيه ، ويحيا فيها ، تنمو به ، وينمو بها • وان المحك

الحق لسلامة الثقة المصيرية ، ابداعية وغيرها ، هو هذا العناق العميق ،
الوصال الوثيق بينها وبين الواقع .

هذه الثقة المصيرية فى انغراسها فى لب الواقع ، انما تعمل على ابداعه
وهى تعانقه ، واعلاؤه وهى به على وثيق وصال ، وذلك بأن تتحرر من
أسر هذا الواقع ، تتحرر فى التصور الأرقى ، تتحرر فى الشوق ، الشوق
الى الأعلى . ذلك لأن من خواص الثقة المميزة لها أنها دائما تتصوّر ،
وتشتاق الى الأرقى والأكمل والأتم ، حتى وهى فى نشوة عناقها للواقع
ووصالها به . الثقة حاملة أبدا ، مثالية أبدا ، نشوى يعطر الكمال الذى
تتنسّمه من وراء حدود الخلود .

والثقة المصيرية المبدعة ، بتحررها من أسر الواقع الذى تعانقه ،
واسترسالها فى حلم الكمال الذى تتعشقه ، تستمتع بحرية تكشف أدق
تفاصيل الواقع ، فتزداد له فهما ، وبحرية تشوف أدق ملامح حلم كما لها ،
فتزداد عنه رضا ، وبحرية تصور تحقق الحلم فى ثنايا الواقع ، عندئذ تزداد
الثقة المصيرية المبدعة يقينا بدورها فى صياغة المستقبل من صناعة الواقع .

تلك هى الثقة . الثقة التى هى عنصر ، أهم عنصر ، من عناصر الرجاء
القلبي ، وأهم حافظ للقلب التاريخى للإنسان ، الذى هو قلب رجائى .
ومثل الثقة الانسانية مثل كل ما هو كائن ، لابد أن تكون له ظلال فيما وراءه ،
وفيما قبله ، وفيما بعده ، بقدر ما يكون له مغزى فى ذاته ، وفى علاقاته ،
وفى امتداداته . ما من كائن يقوم وحده ، ما من موجود يقوم منعزلا ،
ما من موجود يقوم منقطعا . ما من موجود الا وله معناه الذى هو بسياقه
وانتمائه اليه ، وله قيمته التى هى بتفاعله وفاعليته مع جاراته من الكائنات ،
وله مصيره الذى هو بحركته السياقية الانتمائية ، وبتفاعله الفاعل ، بقدر
ما هو بحركته الذاتية فى اتجاه داخله . حقا ، ما من كائن تتوافر فيه شروط

الكينونة الا يكونه منتميا انتماء نشطا ، فاعلا ومتفاعلا ، مع وسطه وهكذا نجد الثقة القلبية عند الانسان ولها ظلالها ولها مغزاها فى كافة حيوات الانسان ، حياته الذاتية ، حياته الآخريه ، حياته المستقبلية .

والثقة الانسانية ذاتها هى ظل وامتداد لثقة كونية أرحب . الكون كله لا تمسكه الا الثقة ، ولا تضبطه الا الثقة ، ولا تحكمه الا الثقة ، ولا تسيره الا الثقة ، ولا تجددده الا الثقة ، بل لا يحييه ويزكيه الا الثقة . كل ما فى الكون آمن ، ثابت ، مطمئن بالثقة . كل ما فى الكون دائر ، دائم ، متوازن بالثقة . هذه الثقة الكونية ، والتي ثقتنا ظل من ظلالها ، وامتداد من امتدادها ، انما هى ثقة بالسند ، وثقة بالمدد ، وثقة بالعوض (*) . هى ثقة بالتأييد ، والتزويد ، والتعويض من خالق الكون وباريه ، ومدبره ومجريه . انها ثقة بالسند المؤيد ، والمدد المزود ، والعوض المعين . ما من موجود الا وظهره ثابت بسند قائم ، وقلبه مطمئن الى مدد واصل ، وقوته متجددة بعوض عامل . ولو لم تكن هذه الثقة الكونية لا نحل عقد الكائنات ، ولا نتحرث حبات الموجودات ، ولا نفضت العلائق وانصرمت الأواصر ، ولأصبح الكون بددا ، بل مواتا فى فلول العدم ، فلا ظلال عندئذ له ولا مغاز . الثقة هى ماسكة الكون أن يبيد . الثقة هى روح الكون . وكذلك ثقة قلب الانسان هى ما سكته ، هى روحه . ثقة الانسان هى الأمن فى عميق معنى وجوده ، وهى الثبات فى قرارة قيمة انتمائه وسعيه ، وهى الطمأنينة فى عماد جهاده فى صياغة مصيره . ثقة القلب الانسانى هى ثقة بالسند الذى لا يغيب ، وبالمدد الذى لا يفتر ، وبالعوض الذى لا يتوانى . الثقة فى قلب الانسان ، قلبه التاريخى ، هى الصدى الأصنق للثقة فى فطرة الأكوان ، وهى الصانعة للأمهر ، والضائنة الأقدر للرجاء الحى فى فطرة الانسان .

(*) راجع - ان شئت - سيد أحمد عثمان : الاثر النفسى : دراسة فى الطفولة ونمو الانسان ، القاهرة : الانجلو ١٩٨٦ م (قابليات التدين ص ص ٨٣ و ١٠٥) .

ثانيا - الوعي

الوعي هو العنصر الثانى من عناصر الرجاء . ولن تكمل الثقة من حيث هى عنصر رجائى دون أن يلزمها ، أو يمازجها ، أو يتوحد معها عنصر آخر من عناصر الرجاء وهو الوعي . إذ لن تكون للثقة ، فى كافة جوانبها ، ذاتية كانت أم أخرىة أم مصيرية ، لن تكون لها فعاليتها ، الا اذا كانت ثقة واعية ، ثقة تعمل فى سياق من نور الوعي ، تتحرك فى اطار من نورانية الوعي . ويوشك أن يكون الفرق بين ثقة الكائنات غير الانسان ، وثقة الانسان ، هو أن ثقة الانسان ثقة واعية . يعى الانسان ما يثق به ، ويعى أنه يثق . وفوق هذا يعى بحاجته الوجودية ، حاجة وجوده ، صميم وجوده ، حاجة اكيدة الى الثقة .

والوعي الذى أعنيه ، والذى تحتاج اليه الثقة ، والذى هو نشاط من أخص أنشطة الحياة النفسية الروحية للانسان ، هذا الوعي ، بصفة عامة ، له ثلاثة مستويات ، المستوى الأول هو **الوعي الظاهر** ، والمستوى الثانى هو **الوعي الباطن** ، أما المستوى الثالث والأخير فهو **الوعي الفائق** . وبإيجاز شديد يقتضيه هذا المقام الذى أكتب فيه ، أعنى بالوعي الظاهر ذلك المستوى العامل من الوعي ، مستوى الوعي الذى يتلاقى مع الواقع ويتجاوب معه . انه وعى عملى تعاملى لغوى ، له دوره ، وله أهميته بالنسبة الى الانسان ، اذ عليه يتوقف تحقيق غاياته وبلوغ مراميه ، والوصول الى قدر من التوافق العملى ، أو التوافق العامل ، الذى يضمن له مستوى مقبولا من التوازن . أما الوعي الباطن فهو ذلك المستوى الأعمق من الوعي ، مستوى لا يكساد ينتهى الى قرار ، أو يقف عند حد . ذلك الوعي الباطن النشاط دائما ، وان كان نشاطه من وراء الوعي الظاهر ، ويتميز نشاطه أكثر ما يتميز ، بالمباشرة ، والتوحيد ، والاكمال ، والتكامل ، وهذا الوعي من وراء الوعي ، له أخطر الأدوار ، وأدق الوظائف فى الجهاز النفسى للانسان فى شتى جوانبه

وأنشطته ، معرفية كانت أم وجدانية أم أدائية • هذا الوعي الباطن هو انحامي مجهول الآفاق ، مبهم المعالم ، مغلق الأبواب في الدراسة النفسية المعاصرة ، على الرغم من كل جهد بذل في سبيل استكشافه واستجلاء خوافيه • ذلك لأن علم النفس المعاصر يغلب عليه الاهتمام بما هو محسوس وقائعي ، ومقاس وكمي ، فما ليس كذلك لا موضع له في وضعية فلسفة العلم عنده ، ولا مكان له في موضوعية منهج العلم الذي يبنى على تلك الفلسفة أو يشتق منها ، ومن هنا كانت هامشية الوعي الباطن في الاهتمامات المعاصرة لعلم النفس •

هذا الوعي الباطن ، بما يتميز به من رهافة ، وشفافية ، ونفاذية ، هو أوثق مستويات الوعي صلة بالثقة • فإذا كان الوعي الظاهر يثق بالخبرة ، فالوعي الباطن يثق بالحس الباطن ، الحس المرهف ، الشفاف ، النفاذ • وهنا ، في الوعي الباطن ، مكن الصلة بين الثقة الكونية والثقة القلبية عند الإنسان • وأقف عند هذا الحد من الكلام على العلاقة بين الوعي الباطن وبين الثقة مرجئا العودة إليه الى مجال آخر ان شاء الله •

أما الوعي الفائق فهو ذلك الوعي الكمالى ، المثالى ، الوعي المجاوز للموجود الى كماله ، وللقائم الى تمامه ، وللواقع الى مثاله • انه ليس وعي معاينة ، بل وعي تصور • وليس وعي توكيد ، بل وعي تجديد ، وليس وعي انتهاء بل وعي إغلاء •

انه يمثل المستوى الارتقائى والابداعى من مستويات الوعي الانسانى • انه مستوى الوعي الذى به تدور الحركة الارتقائية الابداعية فى الوجود النفسى الروحى ، أو الوجود المعنوى للانسان • تلك الحركة الارتقائية التى يسهم فيها ، مع الوعي الفائق ، الوعي الباطن أيضا اسهام • الى أذكر أن الوعي الباطن وعي مباشر ، توحيدى ، اكمالى ، تكاملى ؟ لذا فهو ، أى الوعي الباطن ، بمثابة المصدر المزود بالطاقة ، والمجدد للصورة ،

والمحدد للوجهة • وان علاقة الوعي الفائق بالثقة ، وبالرجاء بصفة عامة ،
هى علاقة احياء الأكل والأمثل والأفضل ، بحيث تكون هذه جميعا وكأنها
حاضرة بين يدي الثقة ، أو فى حضنها • وان أقوى ما يديم الثقة أن تدرك أن
ما تسعى اليه قابل لأن يتحقق ، وتحس أنه يوشك أن يتحقق ، أو كأنه قد
تحقق فعلا • كل الثقة يقين ، يقين بالغاية وقيمتها ، ويقين بالسبيل إليها
وسداده ، ويقين بالقدرة على بلوغ الغاية على هذا السبيل • ولا يقين
الا بوعى فائق بالقصد والقدرة والدرب •

هذان المستويان من الوعي ، الوعي الباطن ، والوعي الفائق غير
لغويين • اذ هما مستويان يعيان ولكن وعيهما غير لغوى • ان وعيهما وعى
عامل بوعيه ذاته لا بوساطة اللغة • هو وعى يعى بغير اللغة ، انه وعى
خالص ، وعى مباشر • وعى يعى بغير لغة ، ويعبر وينقل بغير لغة • انه وعى
من وراء اللغة ، أو من قبل اللغة ، أو مجاوز للغة • انه وعى فطرى ساذج ،
بدائى غر ، بل انه وعى وحشى برى ، وبرى • أن يعى الوعي الباطن وعيا
مباشرا ، كليا ، موحدا ، فهو وعى خالص • وأن يعى الوعي الفائق وعيا ساميا ،
راقيا ، كماليا ، فهو وعى خالص • الوعي الباطن حس مباشر بعمق الحياة
وعلاقاتها وتفاعلاتها ، وانتظاماتها ، بينما الوعي الفائق حس
مباشر بترقى الحياة وتزكيها ونبلها • الوعي الباطن حس عميق بالحياة
العاملة النابضة ، بينما الوعي الفائق حس رقيق بالحياة الصاعدة الناهضة •
الوعي الباطن ادراك للانتظام المستقر ، بينما الوعي الفائق استشراف للانتظام
المترقى •

هذان النوعان من الوعي هما المميزان حقا للوعى الانسان • أما الوعي
الظاهر ، الوعي العامل ، الوعي العملى ، فعلى الرغم من قدرته التكيفية ،
وتفوقه التوافقى ، فإنه مشارك للوعى الحيوانى فى هاتين الخاصتين ، وان
لم يكن ، بطبيعة الحال ، متطابقا معه • يبقى الوعي الباطن الغنى ، ويبقى

الوعى الفائق التواق ، هما علامتا الوعى المميز للانسان ، أو خاصتا الوعى
الانسانى المتفرد .

وربما قيل ان الوعى الحيوانى هو نوع من الوعى الباطن الذى أتكلم
عليه عند الانسان . أليس هو ، أى الوعى الحيوانى ، وعيا مباشرا بالحياة ؟
فأقول : حقا ان الوعى الباطن هو وعى مباشر بالحياة ولكن الوعى الباطن
الانسانى له خصائص انسانية تميزه عن الوعى الباطن الحيوانى ، هى :

١ - أنه وعى نشط ، ليس سالبا أبدا ، يتجلى هذا فى أنه وعى نزاع
دائما الى الاكمال ، والتكامل ، التوحيد والتوحد .

٢ - ان هذا النشاط للوعى الباطن ليس نشاطا وظيفيا فحسب ، بل
انه نشاط ابداعى . الوعى الباطن وعيه ابداعى . ذلك لأن ما يعيه
الوعى الباطن لا يبقى كما هو فى حقيقته ولا فى بدء وعى الوعى الباطن به .
فالوعى الباطن يعيد انتظام موضوع وعيه ، بالحذف والاضافة ، والتعديل
والتغيير ، فلا يبقى الموضوع فى الوعى الباطن مماثلا للموضوع فى ذاته ،
ولا مطابقا له ، وربما لا ينتسب اليه الا من مسافة بعيدة غاية البعد . فالوعى
الباطن هو حقا وعى ابداعى من طراز فريد .

٣ - والوعى الباطن عند الانسان على علاقة متبادلة ، ومتفاعلة ،
بمستوى الوعى الآخرين ، وهما الوعى الظاهر العملى ، اللغوى ، والوعى
الفائق المثالى ، الكمالى .

خصائص الوعى الباطن هذه عند الانسان هى التى تفرق بينه وبين
الوعى الحيوانى . وكم كان الانسان يربح من علم النفس المعاصر لو أنه ركز
جهدا علميا أكبر فى دراسته لهذا الوعى الانسانى الباطن ، وهو الوعى

النشط ، المباشر ، التوحيدي ، التكاملي الابداعي ، متعدد الصلات والوظائف
بنظيره ، الوعي الظاهر والوعي الفائق . كم نجنى من تعمقنا الوعي الباطن
وتفهمه ثمار استبصار في اصدق العمليات النفسية وأدقها دلالة على الحياة
النفسية الروحية للانسان . ترى ، هل يستجيب علم النفس عندنا لهذه
الدعوة الى استكشاف ، أو اعادة استكشاف عالم الوعي الباطن للانسان ؟
أرجو .

وأعود الى الوعي والرجاء ، أو الوعي في الرجاء ، لأحاول أن استجلى
دوره ، أي دور الوعي ، بمستوياته الثلاثة التي أملت بها الماما ، في الرجاء
الانساني . فالوعي عنصر من عناصر هذا الرجاء ، ومكون من مكوناته ، ولا بد
أن يكون له دور ، واسهام في هذا الرجاء . ولا عجب في هذا ، فان كل
عنصر من عناصر الحياة النفسية للانسان في جملتها ، أو في أي جانب من
جوانبها ، ليس عنصرا خاملا ، أو مكونا سلبا ، أو كيانا راكدا . بل ان
النشاط والحركة ، والتفاعلية والتجاوبية ، هي سمات أي عنصر من عناصر
الحياة النفسية يمكننا تصوره أو الوصول اليه أو تحليله . كل عنصر
من عناصر الحياة النفسية هو عنصر حيوي تفاعلي يحييها كما تحييه ، يهبها
كما تعطيه . واذا كان هذا التبادل هو الأصل في النشاط الحي ، فانه هو
الباعث على ارتقاء الحياة . وبقدر نصيب الحياة من التبادل يكون نصيبها
من التكامل ومن دفقة الاكتمال ودفقة الكمال . فما دور الوعي في الرجاء
الانساني ؟ ما اسهامات الوعي بمستوياته الثلاثة الظاهر والباطن والفائق
في الرجاء من حيث هو خاصية مميزة من خصائص الحياة النفسية الروحية
للانسان ؟

اولا - الوعي الظاهر والرجاء

لما كان الوعي الظاهر وعيا عمليا ، وعى خبرة معاشية ، أو خبرة
معاش ، فان من طبيعته أن يعنى الأحداث والوقائع في تتابعها واتصالها ، وأن

يعنى نواتجها وتوابعها . هذا الوعى يتميز بأنه وعى : استيعابى ، تأملى ،
تقييمى ، أى هو وعى يستوعب الخبرة المعاشة ، والأحداث والوقائع
استيعاب ادراك لصلتها بالذات ، أو انتسابها اليها ، ذلك لأنه « وعى مبال » ،
وعى مهتم . واننى أتكلم هنا على الوعى الظاهر فى سوانه لا فى اعتلاله ،
اذ ان الوعى الظاهر عندما يعتل يتحول الى وعى لا مبال لا مهتم ، وعى مخدر
ذاهل . هذا الوعى الظاهر لا يقف عند الاستيعاب ، بل يضع خبرة معاشه ،
أو خبرته المعاشة التى يستوعبها « موضع تأمل » ، أى ينظر اليها على أنها
موضوع نظر وتأمل ، ثم ان الوعى الظاهر اذ يستوعب ويتأمل يقيم ويقدر :
أى أنه وعى تقييمى . هذه الخصائص الثلاثة للوعى الظاهر ، وعى الخبرة
المعاشة ، وعى الأحداث والوقائع فى تتابعها فى تيار الحياة ، وتيار الوعى ،
وفى اتصالها فى نسيج الحياة ونسيج الشعور ، هذه الخصائص للوعى
الظاهر تجعل منه قوة ادراكية ذات بصيرة فى عمق تيار الحياة ، لتبصر
هنالك ، فى بعيد العمق وخفاياه ، انتظاما وراء الفوضى ، واتساقا وراء
التشابك ، واتزاناً وراء الاختلال ، تبصر هنالك هداية فى قلب العمياء ،
ونورا فى قلب الظلام ، ومعنى فى قلب الانبهام ، تبصر هنالك رجاء تطمئن
اليه وراء كل باد من دواعى القنوط ، رجاء تطمئن به فى قلب كل خاف من
عوادى الجزع . نعم ، نجد الوعى الظاهر العملى ، فى لحظة خروجه من قلب
الأزمة الى هامشها ، من محور المحنة الى اطرافها ، نجده وأرجاؤه متجاوبة
بالرجاء الحى ، والمحيى ، متمثلا فى معنى يشبه أن يكون « اشتدى أزمة
تنفرجى » ، اشتدى ما اشتدبت بغيوم اليأس ، فانى أبصر وراء الغيوم ،
بل فى قلب الغيوم ، بوارق رجاء ، ان لم تومض اللحظة ، فهى كائنة
بالاشارة ، كائنة بالبشارة .

ثانيا - الوعى الباطن والرجاء

الوعى الباطن هو موطن الرجاء الحصين فى وجود الانسان . فيه قوة

الاستمرار فى الوجود حتى لو تهدمت أركان هذا الوجود ولم يبق منه
الا عمود يكاد يتداعى ، أو بعض سقف يوشك أن يتساقط ، أو لبنات من
جدار يريد أن ينقض . الرجاء هنا وجه من وجوه ارادة الحياة ، أو الحياة
المريدة ، فى الوعي الباطن للانسان . الوعي الباطن هو الذى ينفى عن الانسان
كثيرا من السلب ، كثيرا من الموت ، فيبقىه ليسير ، ليسعى فى شعاب الأرض ،
فى دروب الحياة .

الوعي الباطن فى الانسان هو امتداد وعى الحياة العميق الممتد الواسع
الخالد فى الوجود النفسى للانسان . ولما كانت الحياة ، فى أصل جوهرها ،
لا تعرف الا الانتصار مهما علا هامتها من غبار اندحار ، لا تعرف الا الاستمرار
والاتصال مهما اعتراها من تفكك أو توقف ، نعم ، لما كانت الحياة تيارا دائما
يسير فى اتجاه التوحد والتكامل والتوازن ، تيارا عاملا للاتساع والابداع
والانتظام ، لما كانت الحياة تيارا هذه خصائصه ، فنحن لا نجد لها علامة مميزة
أنصح ولا أقوى من الرجاء . لذا فان امتداد وعى الحياة العميق فى وعى
الانسان العميق ، امتداد وعى الحياة الباطن فى وعى الانسان الباطن ، هذا
الامتداد هو امتداد رجائى .

هذا الوعي الباطن الرجائى ، فى الحياة وفى امتداده فى الانسان ،
هو الذى يحفظ حلم الثمرة الكامن فى وعى الحياة فى الشجرة ، مهما
عصفت بساقها وفرعها وجذرها عواصف الدمار . كما يحفظ هذا الوعي
الباطن الرجائى فى قلب الانسان حلم غده المنتصر ، مهما عصفت بمعناه ،
الذى هو عماد وجوده ، عواصف الظلام ، وبارادته ، التى هى محرك
وجوده ، قواصف اليأس ، وبذوقه ، الذى هو منهض وجوده ، عواصف الموت .
نعم ، الوعي الباطن فى الحياة ، وفى الانسان هو موطن الرجاء الحصين
المحصن ، المصان الصائن .

هذا هو الأساس الذى منه تنبثق اسهامات الوعى الباطن فى احياء الرجاء واستدامته فى قلب الانسان ، فى الحفاظ على قلب الانسان الرجائى ، فى استدامة الرجائية فى قلب الانسان . ولكن كيف تتحقق هذه الاسهامات من الوعى الباطن فى الرجاء ؟

تتحقق بنوع من « الحس المباشر » بالتجاوب ، وبالاحكام ، وبالانتظام . وقد احتاج الى شئ من التفصيل فيما أعنيه بالحس المباشر قبل أن أتناوله من حيث عمله بالتجاوب ، وبالاحكام وبالانتظام . الحس المباشر فى الوعى الباطن هو شكل من أشكال الادراك الكلى ، المجهل ، غير التحليلى ، غير المفصل ، يتم بلا واسطة ، وبلاخطوات ، أى يتم بشكل قافز ، ويحدث دفقة واحدة . ولما كان هذا شأنه فانه بالضرورة ادراك فيه غموض وابهام ، او هكذا يكون حكم الوعى الظاهر عليه . ولكن على الرغم مما فى ادراك الوعى الباطن من غموض ، فانه أكيد وواثق ، وما فيه من ابهام ، فانه قوى وصادق . الوعى الظاهر ، أو الوعى العامل ، يدرك الحس المباشر فى الوعى الباطن على أنه موجود غير موجود ، أو كأنه موجود وجودا من نوع خاص بين الوجود والعدم ، أو يدركه « كأنه » موجود ، أو « كأنه » غير موجود . وأياما كان ادراك الوعى الظاهر للحس المباشر فى الوعى الباطن ، فان هذا الحس المباشر له دوره الحيوى فى الوجود النفسى للانسان ، ومن دوره هذا اسهامه الرجائى فى وعى الانسان الباطن .

فى الوعى الباطن حس مباشر بالتجاوب ، التجاوب بين مفردات الكون والحياة ومكوناتها . فى الوعى الباطن حس بأن كل ما هو موجود له صفة تجاوبية تفاعلية تكاملية بالموجودات الأخرى ، أى ان الوعى الباطن للانسان فيه حس بالاتصال والتواصل والتآزر والتآلف . حس التجاوب هذا فى الوعى الباطن هو حس اثناس وعى الانسان بوجود هو ذاته وجود متآنس ، وجود

يؤنس بعضه بعضا • وحيث ينتفى في وعى الانسان حس العزلة والانفصال والتفكك والغربة ، تنزاح عن بذور الرجاء في قلب الانسان ظلال العدم الباردة لتطلع عليها اشعة الائتناس الوجودى الدافئة • انه كون محتف بنا ومؤنس ، فلم لا تزهر فيه بذور الرجاء ، لم لا تزهر فيه زهور الرجاء ، لم لا يحيى فيه الرجاء قلب الانسان ، لم لا يحيا فيه قلب الانسان الرجائى •

ومن الحس المباشر فى الوعى الباطن ما كان حسا بالاحكام فى هذا الوجود • « أبدا ليس فى الوجود فوضى ، بل الوجود كله قائم على الاحكام » ، هذا هو الهمس الخفى القوى الواثق الذى يتلقاه حس الاحكام فى وعى الانسان الباطن • احكام فى بنية الوجود ، وكل موجود ، احكام فى حركة الوجود ، وكل حركة ، احكام فى العلاقة وفى التجاوب ، احكام فى المسار وفى الايقاع • هذا الاحكام فى الوجود ، الاحكام الوجودى ، هو الذى يثبت فى وعى الانسان الباطن معانى القصد فى الوجود • اذ كما يكون الاحكام من تدبير ، يكون احكاما لغاية وقصد • وان استقرار معنى القصد هذا وانتشاره وهيمنته فى قرار وعى الانسان الباطن هو أصل من أصول الطمأنينة فيه ، الطمأنينة الى أن الفوضى مهما استتبت ، والعماية مهما ثقلت ، والتحلل مهما استشرى ، والانهيار مهما عم ، فانها لابد منحسرة عن احكام قاصد ، أو قصد محكم • والطمأنينة حياة الرجاء •

ومن الحس المباشر فى الوعى الباطن الحس بالانتظام • وربما كان هذا الحس بالانتظام فى الوعى الباطن وجها من وجوه الحس بالاحكام ، غير أن الحس بالانتظام هو حس باحكام ضابط للانساق والتناسب ، ضامن للتكافؤ والاستقرار • كما أن حس الانتظام هذا يقوى فيه الحس باتجاه أصيل فى الوجود نحو التوازن ، التوازن الدائم • هذا التوازن هو توازن تعادل وتعويض ، توازن اكمال وتكامل • ويوحى حس الانتظام هذا الى الوعى (م ٣ - برهان الاسلام)

الباطن ، بل قد يتسرب وحيه الى كل من الوعي الظاهر والوعي الفائق ،
يوحي بأن كل اختلال فى التوازن لابد أن ينتهى الى اعتدال ، وكل انعدام فى
التكافؤ لابد أن يتحول الى تعويض متكافئ ، وكل نقص لابد مكمل ، وكل
تنافر لابد متكامل ، لأن غير المنتظم لا يقر له قرار الا اذا حقق غاية انتظامه .

وينشئ بشر وعى الانسان الباطن اذا يوحى اليه حس الانتظام ما يوحى من
أن روح الانتظام فى الوجود هى الضامنة لسيادة التوازن المتعادل ، والتعويض
العدل ، والاكمال المتمم ، والاكتمال المرقى ، فيربو فيه الرجاء بمدد من الحياة
متجدد ومنتزك .

ثالثا وآخرا - الوعي الفائق والرجاء

اذا كان الوعي الظاهر يسهم فى الرجاء الانسانى من جانب عملى يستند
الى الخبرة المعاشية ، وكان الوعي الباطن يسهم فى هذا الرجاء من باب الحس
المباشر بالتجاوب والاحكام والانتظام ، فان الوعي الفائق ، وهو المستصفى
من الوعيتين والمستعلى عليهما ، يسهم فى الرجاء الانسانى بعمله الاستشرافى
الارتقائى : الوعي الفائق وعى مستشرف لآفاق أرحب ، ومستويات أعلى من
الوجود الانسانى . وعمل الوعي الفائق الاستشرافى الارتقائى هذا ممكن
بمقدار حاجة الوجود النفسى الروحى للانسان الى أن يجدد معانيه ويعمقها
ويوسعها ، والى أن يهذب قيمة ويميزها ويقوى ارتباطه بها وانتماء اليها ،
والى أن يضرغ أشكال مضيره ويضونها من التدنى غمما يليق بإدارة
الانسان للترقى . هنا يعمل العمل الفائق عمله الاستشرافى الارتقائى
استجابة لهذه الحاجة الوجودية الأسمى للانسان . غير أن فى هذه الاستجابة من
الوعي الفائق لتلك الحاجة تأكيدا لحقها فى الوجود . أى أن الاستجابة لها
من جانب الوعي الفائق تعطيها « مشروعية » فى الوجود النفسى الروحى
للانسان ، مشروعية حياة وعمل واشباع وتجدد وتوجيه . ومن هذا السبيل
يكون اسهام الوعي الفائق فى احياء الرجاء واعلائه واستدامته .

سبيل ثان يسهم به الوعي الفائق فى باب الرجاء ، ذلك هو التوكيد
الوائق لارادة الانسان بأن التجاوب يمكن أن يكون أكمل ، والاحكام أعلى ،
والانتظام أرقى . فاذا كان الحس المباشر فى الوعي الباطن هو حس التجاوب
والاحكام والانتظام فى حالاتها القائمة ، فان الحس التوائق الى الأمثل ،
حس المثال ، الحس المثالى فى الوعي الفائق هو الذى يقدم لارادة الانسان
اليقين الوائق بإمكان الارتفاع لادراك التجاوب والاحكام والانتظام فى صورها
الأرقى . فينهض بهذا اليقين الرجاء ، ويسعى بسعيه الدائب الى أن يحقق
فى عالم العيان ما يشرفه بوعيه الفائق فى عالم المثال .

سبيل آخر يسهم به الوعي الفائق فى ترواييد الرجاء الانسانى بزد
متدفق متجدد من ماء الحياة ، ذلك هو الابداع . الوعي الفائق هو صانع
الابداع الأكبر ، هو سيد الابداع الأعلى فى النشاط النفسى للانسان . فاذا
كان الوعي الباطن يختزن ويجمع ، يراكم ويضيف ، يركب ويشكل ، فى
خفائه العميق ، فان الوعي الفائق هو الذى يوحى له بما يوحى من صور
ونماذج وقوالب يجاوز بها المؤلف والمعاد والمكرر والمقنن . ثم ان الوعي
الفائق يحث الوعي الباطن ويجفزه على أن يكون عمله الابداعى فى اتجاه
المجاوزه الى الأرقى . ويأتى دور الوعي الظاهر فيضع الابداع فى صيغته
التي تسهل ادراكه ، وفهمه ، وقبوله لدى الوعي الاجتماعى . وكل ابداع
يشارك فيه الوعي الفائق فى اتجاه الأرقى انما هو اضافة حيوية الى الرجاء
الانسانى . الابداع مفتاح أبواب الرجاء الانسانى . فاذا كان الابداع علامة ،
أدق علامة وأصدقها على أن روح الرجاء حى فى روح الانسان ، فانه ، أى
الابداع ، هو أنسب مفتاح وأقومه تطاوعه أبواب الرجاء فى قلب الانسان
فتتفتح على مصاريعها مستروحة أنسام الحرية فى مجاوزه أسر الوضع
الراهن ، ومستقبلة عبق التسامى فى المستويات الأعلى للوجود الإنسانى
وهو يرتفع اليها درجة بعد درجة باستجابته الابداعيه لوعيه الفائق ، تلك

الاستجابة التي يبدع بها ذاته كلما حقق ابتداعا في الحياة • وفي ابتداع
الانسان لذاته ابتداع لجديد من الرجاء ، وانبعث لطاقات اشواق الحياة •
فالابتداع أصل من أصول الرجاء ، الرجاء في الوجود الأسمى لحياة الذات ،
وحياة الآخر •

ثالثا وآخرا - العمل

إذا كانت الثقة هي ثبات الإرادة
والوعي هو رشد الدراية
فالعمل هو تحقق الثبات والرشد •
إذا كانت الثقة هي إرادة الرجاء
والوعي هو رشد الرجاء
فالعمل هو تحقق الرجاء •
إذا كانت الثقة هي الجانب الإرادي في الرجاء
والوعي هو جانب الرشد في الرجاء
فالعمل هو الوجه التحققي في الرجاء •
مهما تكن قوة الثقة وثباتها ، ومهما يكن نصوع الوعي ووضوحه ،
فإنهما لا يكتملان وجودا ، ولا يصحان وظيفة إن لم يكن العمل هو المحقق
لأحدهما ، هو المصدق لهما •
إذا ما الثقة بدون عمل ؟ إن هي إلا ضرب من خداع النفس •
وما الوعي بدون عمل ؟ إن هو إلا شكل من ضلال الإدراك ، وتهويم
التخيل •

العمل هو الذي يؤكد أن الثقة هي ثقة القلب الثابت الممتلىء طمأنينة •
العمل هو الذي يبين أن الوعي هو الفكر الراشد المحكم دراية •
العمل هو البرهان على أن الثقة الواعية ، والوعي الواثق ، قد بلغا
من النضج ما يمكنهما من أن يتجسدا في نتاج إنساني تتوافر فيه عناصر

الحياة والصحة والنماء ، نتاج سليم صادر عن وجود سليم .

فالرجاء لا يتم له وجود ، ولا يصح له معنى ، ولا تعلو له قيمة ، ان لم يكن متمثلاً في نشاط انساني عامل ، في عمل انساني نشط . الرجاء يظل من « التمني الكاذب » ما لم يحمله عمل الانسان من عالم الخفاء في ضمير الانسان ، الى عالم الظهور في تعامل الانسان . الرجاء يظل حلمًا بهيجًا ، ما لم تنتبه فيه ارادة تحققه في عمل . ويكاد يكون العمل على تحقق الرجاء هو العنصر الذي بدونه لا يكون رجاء .

فالقيمة الأعلى للعمل هي قيمة رجائية . قيمة العمل أنه يحول رجاء الانسان من التمني ، والتشهى ، والحلم ، الى التحقق ، والتجسد ، والشهود . هذه أعلى قيمة نفسية للعمل ، هي الأعلى لأنها هي التي تحيي الوجود النفسى الروحى للانسان ، فالعمل حياة ، وهي ، أى القيمة النفسية للعمل ، هي التي تمتحن ثقة الانسان ووعيه ، فالعمل اختيار . ولا تصح أية قيمة أخرى من قيم العمل ، اجتماعية كانت أم اقتصادية ، ان لم تصح قبلها ، وفي قلبها ، هذه القيمة الرجائية للعمل .

واذا كان العمل قيمة ، وكانت قيمته الأعلى هي القيمة الرجائية ، فانا نجد أن العمل ، من جانب آخر ، « صانع قيم » . وسوف نرى أن هذه القيم التي يصنعها العمل ويصونها ويعليها هي ، فى نهاية الأمر ، قيم رجائية كذلك .

فمن القيم التي يصنعها العمل :

١ - التشارك ، اذ ان من أخص خصائص العمل الانسانى أنه يحتاج الى أن تتضافر فيه الجهود ، وتتساق النيات ، وتتآزر الارادات . يحتاج العمل الانسانى الى التشارك اليدوى ، الظاهرى ، الذى يصدر عن تشارك قلبى ، باطنى . وأهم ما يحقق التشارك القلبى ، الباطنى ، أن يتمثل

المشاركون فيما يرجون من عملهم ، أما أن تفرقت رجاءاتهم ، وتشعبت مقاصدهم ، فلن يكون بينهم تشارك حقيقى ، وإنما يكون تظاهرا بالتشارك ، يخفى تحته شديد نزوع الى التداير . التشارك فى الرجاء اذن هو اصل سلامة العمل الذى يجرى فى جماعة .

٢ - الاتقان ، الذى هو تاج عمل الانسان ، أو هو التتويج الأخلاقى لعمل الانسان ، أو هو التزيين الجمالى لوجود الانسان . ما من آية انسانية أكثر موافقة لأعلى معايير الأخلاق والجمال مثل الانسان الذى يعمل باتقان . الذى يعمل للاتقان . الاتقان آية صحة الخلق لأن الذى يعمل باتقان ولديه مندوحة عن هذا ، وليس فوقه رقيب ، وليس وراءه حسيب ، إنما هو انسان بلغ غاية الكمال الأخلاقى الذى يمكن لفطرة الانسان أن تبلغها . والاتقان آية روعة الجمال ، لأن العامل المتقن فى حرصه على أن يجاوز المطلوب من الاكمال بأن يجعله اكمالا متوازنا ، وأن يجاوز المطلوب من الاتمام بأن يجعله انماما ممتلئا ، وأن يجاوز المطلوب من الانتظام بأن يجعله انتظاما حرا ، حرص العامل المتقن على أن يجاوز فى عمله حدود المطلوب الى آفاق المرغوب ، يجاوز حدود الضرورة الى رحبات الحرية ، حرص العامل المتقن على هذا يجعل العمل الذى يصدر عنه عملا جميلا فيه اشباع للذوق وارواء ، فضلا عما فيه من استيفاء لشرائط العمل وارضاء .

هذا الاتقان فى العمل هو يقين الرجاء ، هو الذى يحقق اليقين فى الرجاء . اذ لا يتقن العامل الا وهو موقن من أن رجاءه فى الاتقان ممكن التحقق ، بقدر يقينه من أن المثل الأعلى الذى يرجوه فى عمله قابل لأن يتحقق ، وأنه قادر على أن يحققه . فالاتقان بهذا يصدر عن قلب راج . ومع ذلك ، فإن العمل المتقن ذاته ، وهو الآلية الأخلاقية والجمالية ، يزيد حياة الرجاء حياة ، وقوته قوة ، ونمائه نماء ، سواء عند القائم بالعمل ، أو عند الآخرين من حوله ممن يشهدون ويقرون ويتذوقون ، قبل أن ينتفعوا

يما يترتب على العمل المتقن من آثار في حياتهم : أى أن الاتقان له وظيفة « انتشارية » فى وجدان من يشهده ، ويكون مستعدا لتلقى آثار آية الاتقان فى عمل الإنسان •

٣ - الابداع ، وفى رحم كل عمل متقن جنين ابداع • ولعل أصدق دلالة على تمام أخلاقية العمل المتقن وجماليته أنه عمل مهيأ للتخصيب الابداعى ، أى مستعد للتحول من الاتقان الى الابداع ، من الاكتمال الى الكمال ، من الصحة الى النشوة ، من القوة الى الفيض ، من التمام الى الحرية ، من التحقيق الى التحليق ، من الانتظام الى الانطلاق • ذلك لأن الابداع هو استجابة لنداء الحرية فى حياة الانسان النفسية ، فى حين أن الاتقان هو استجابة للزام الواجب فى ضمير الانسان • فالعمل المتقن الحق ، أخلاقيا وجماليا ، هو العمل القابل للاستجابة للابداع استجابة طوعية ، بل استجابة رضا وحبور •

غير أن من الابداع ما يتحقق فى العمل مباشرة دون أن يمر العمل بمرحلة الاتقان ، أى يأتى العمل مبدعا أصلا متخطيا مرحلة الاتقان • وإذا كان العمل المتقن آية أخلاقية وجمالية ، فإن العمل المبدع آية وجودية ، آية على حيوية الوجود الانسانى ، آية على صدق هذا الوجود وتحرره ، وتلقائيته • وهو من قبل هذا جميعا آية على حيوية الرجاء وصدقه فى قلب هذا الوجود الانسانى • والرجاء هنا ، فى الابداع ، هو رجاء فى الارتقاء النوعى ، والارتقاء الانسانى • رجاء نوعى يتمثل فى رجاء ذات المبدع • وهو رجاء ارتقائى لأن كل ابداع ان هو الا صورة أرقى ، فى التركيب والبنية ، والوظيفة والعمل ، والغاية والقصد ، للوجود النفسى الروحى للانسان ، ولأنشطته النفسية المتعددة المتجددة • فالرجاء فى الابداع يعلو الذات المبدعة ويجاوزها ، ليرتفع الى النوع البشرى الذى يتلقى كل ابداع على أنه دعوة الى الارتقاء •

٤ - الامتاع ، وهل الامتاع قيمة من القيم التي نقول انها تصدر عن العمل ، أو يعمل العمل على اصدارها لتنضم الى طائفة القيم الكثيرة التي يعود أصلها الى العمل كما يعود أصل الثمرة الى الجذور التي تسقيها ماء الحياة والنماء ؟

هل الامتاع الذي يتجلى فيما يخبره العامل وهو يعمل ، وبهيجته وهو يتقن ، ونشوته وهو يبدع ، هل مذاق هذه المشاعر الايجابية لدى العامل وهو يعمل مما يمكن أن نعتبره قيمة ؟

نعم ، لأن العمل ، خاصة ما كان منه متقنا ومبدعا انعاش للرجاء أو انعاش لروح الرجاء عند الانسان ، لأن كمال التحقق لأي من رجاءات الانسان التي يثق بها حق ثقتها ، ويعيها حق وعيها ، هذا التحقق انما هو تأكيد لفعالية الانسان ، اذ هو قدر فأنجز ، كما أنه تأكيد لأخلاقيته ، اذ هو أراد وأوفى . وأي حبور تنشط به روح الانسان أرق وأعمق مما تخبره وهي تعمل باتقان وابداع ، وأي عائد على روح الانسان أعلى وأرفع من هذا العائد الذي به تنعم وترضى ، وهي تزهر بعملها الذي هو بضعة منها . فهل من عجب في أن نقول أن هذا الانتعاش في روح الانسان عامة وفي روحه الرجائية خاصة ، هل من عجب في أن نقول أن هذا هو قيمة المتاع في العمل ؟ الامتاع إذن قيمة من حيث هو انعاش لروح الرجاء عند الانسان ، وهو أيضا قيمة من حيث هو مولد لرجاءات جديدة . أي أن قيمة الامتاع هنا قيمة توليدية ، اذ في الامتاع تبتهج روح الانسان وتسعد وترضى ، فاذا بحيويتها قربو ، وقابليتها ترهف ، وخصوبتها تشجذ لتحمل حملا رفيقا رقيقا بجديد من الرجاءات ، التي منها ما يكون ذا نسب يرجاء تحقق ، ومنها ما هو فريد لا يتماثل مع قديم رجاء أو جديد ، ولكن يعرف نسبه الى الروح الانساني الذي زاده ما يجد من متاع العمل توقا الى رجاءات أخرى تنبثق من قلب الحياة الطامح لتحقيق في رحبات وجود الانسان .

ولا تقف قيمة الامتاع عند توليد رجاءات جديدة ، بل ان الامتاع ، بما فيه من تنشيط ، وتوسيع للطاقة الفاعلة في حياة الانسان النفسية الروحية ، يزود الرجاءات الجديدة ، الكامن منها والبازغ ، بقوة تحثها نحو التحقق . وهذه قيمة تزويدية للامتاع تضاف الى قيمته التوليدية ، ان لم نقل انها متضمنة فيها ومنتشرة في ثنائياها ، فلا توليد لجديد الا بقوة تدفع به الى الوجود ، وبطاقة تقيمه على الحياة ، وبقدرة تحمله الى التحقق والنماء .

جانب آخر من قيمة المتاع ، او القيمة في المتاع ، ذلك هو ما يمنحه المتاع في العمل الذي يحقق الرجاء من قدرة على احتمال المشقة في نظائر هذا العمل واشباهه ، والصبر على ما قد يقع من خيبة عدم تحقق رجاء أو أكثر . فالمتاع الذي تجده روح الانسان ، وروحه الرجائية خاصة ، يظل فيها كأنه الحلم الذي لا بد يشهده الواقع مستقبلا كما يشهده في ماضى خبرته . يبقى فيها كأنه الأمل المرغوب ، أو الأمنية المشتهاة ، التي لا بد للانسان العامل الراجي من أن يواقعها يوما ، طال انتظاره له أم قصر . التحقق السابق للرجاء بالعمل يبقى مذاق نشوته في وجدان الانسان حيا بحيث يزوده بمدد دائم من القدرة على بذل الجهد لبلوغ المراد ، أو الصبر على قسوة الخيبة في تحقيق رجاء - أليست هذه قيمة دفاعية للعمل الممتع ؟

ثم ، أليس لقيمة المتاع امتداد فرعى في قيمة اجتماعية ؟ بلى . فالعمل المتقن ، المبدع ، يتجاوز عائده نطاق ذات العامل الى « الذات الجماعية » ، لأنه ما من عامل يعمل وهو في عزلة ، وما من عائد من عمله الا وله انتشار في الجماعة وسريان . الجماعة تقدر العمل المتقن ، وتزهو بالعمل المبدع . الجماعة تعلو من شأن العمل المتقن ، وتبتهج عند شهود العمل المبدع . الجماعة تحث المتقن على الاستمرار في اتقانه ، كما تحرص على أن تصون للمبدع استغراقه في ابداعه . الجماعة تحث أفرادها ، وخاصة الناشئة

فيهم ، على أن يتجنّبوا من المتقن قدوة ، ومن المبدع مثالا : أليس هذا قيمة اجتماعية. للامتناع بما يتلقاه العامل من الجماعة من تقدير واعلاء ، وبما يسرى فى الجماعة من روح حريص على أن تذوق مثل هذا الامتناع بالعمل المتقن ، أو بالعمل المبدع ؟

تلك كانت ، فيما انتهى اليه تحليلي ، عناصر الرجاء النفسية المكونة له والعاملة فيه ، عناصر ثلاثة :

الثقة التي هي تثبيت وطمأنينة وإرادة ،

والوعى الذى هو تبصير وحفظ ورشد ،

والعمل الذى هو تحقيق وتوكيد ونماء .

ولكن ، لم كان وقوفى أمام الرجاء من حيث هو خاصة من خواص قلب الانسان التاريخى ، لم كان وقوفى أمام « باب الرجاء » فى ضمير الانسان تلك الوقفة الطويلة ، والتي أمسكت نفسى أن تمتد أكثر من هذا وتطول ، راجيا أن أعود الى سياحة بعيدة حول الرجاء الانسانى عندما تتهيأ ظروف هذه السياحة ان شاء الله ، مكتفيا هنا بأن استجلى أسباب هذه الوقفة ودواعيها ؟

وجدت مظاهر اليأس ، وأعراض القنوط ، ضاربة بظلالها الكثيفة والكثيبة ، على الوجدان المصرى ، الذى قلبى من قلبه ، والوجدان العربى ، الذى همى من همه ، والوجدان الاسلامى ، الذى طموحى من طموحه ، حتى لا تكاد ترى واحدا من أهل هذه الوجدانات ، عند أى مستوى من مستويات النضج ، وعند أى موقع من مواقع العمل ، الا وتحمنل أقتواله ظلمة من يأس ، وتسرى هذه الظلمة فى أفعاله . وشر ما يكون اليأس عندما يتلبس فى الفعل ويتجسد فى العمل . فلو أن الأمر اقتصر على القول لقلنا : برم عارض بمشكلات الحياة واحباطاتها ، فيه تنفيس عن قلب مثقل بالهم ،

وعزم مرهق بالحبوط ، وفكر معتم بالادبار عن واقع ليس فيه مصدر من مصادر البهجة ، ولا نبع من منابع السرور ، لو أن الأمر اقتصر على الكلام لهان ، ولكن عندما يكون اليأس يأسا عمليا ، أو يأسا عاملا ، فانه ينخر في صلب العمل ، ويبدد الطاقة ، ويقتل الحافز ، يأسا يستنزف ماء الحياة من العروق ، ويثد كل أمل كامن أو باسقى في القلوب ، عندما يكون اليأس عملا ، والعمل يأسا ، فلا بد لكل من كان له قلب يحس ، ووعى يدرك ، واهتمام يتجاوب ، لابد أن يجد وقع هذا ولسعه في حبة قلبه ، وفي وهج وعيه ، وفي حرارة اهتمامه . وهذا ما كان بالنسبة الى ، واشتد وجده وأنا في معرض تأملى للتاريخ القلبي لأمتى أقدم به هذا التقديم الجديد لعمل علمى موضوعه نتاج فكرى تاريخى . وأيقنت أن اليأس ، من حيث هو ظاهرة نفسية اجتماعية محتاج الى مواجهة علمية .

ورأيت أن هذه المواجهة العلمية لظاهرة اليأس الغالب هذه قد تتخذ أحد سبيلين ، أولهما حصر مظاهر اليأس العام وأعراضه ، ولن نجد فى هذا كبير مشقة لأنها بادية لكل عين ، ثم تحليلها لسبر أغوارها والكشف عن أسبابها وعللها ، أما السبيل الآخر فهو أن نتوجه الى الجانب الآخر ، الجانب المشرق ، الجانب الايجابى ، الجانب الفاعل الواثق ، الثابت المطمئن ، ألا وهو جانب الرجاء ، نتوجه اليه لتعرف عناصره ، ونستكشف أبعاده ، ونستجلى آماده . وقد نتبع كلا السبيلين متواكبين أو متتابعين ، ايا ما يكون ترتيب التابع والمتبوع فيهما ، فكل فهم لليأس ودواعيه ، أو الرجاء وبواعثه ، انما هو استنارة لجنبات الآخر وأبعاده . غير أننى أثرت سبيل الرجاء ، أثرته لأن قراءتى لتاريخ أمتى قراءة قلبية ، أو قراءتى للقلب التاريخى لأمتى ، قراءتى لهذا التاريخ قراءة داخلية استبصارية حدسية ، قراءة « تفهم » وتعاطف ، وليس مجرد قراءة خارجية تسجيلية تتبعية ، قراءتى هذه لتاريخ أمتى قد أوصلتنى الى نتيجة أثق بها وأطمئن اليها وأطمئن

بها ، تلك هي أن في قلب كل هزيمة نصرا ، وفي طوايا كل اندحار ازدهارا ،
وفي ثنايا كل تراجع تقدما • أبدا لا يعرف قلب الانسان ، كما ينبىء بذلك
تاريخه ، أبدا لا يعرف اليأس التام الذى لارجاء فيه ، مهما خفيت عن النظر
العابر ملامحه ، ودقت قسماته ، ومهما طمرته آثار الخيبة ، ونواتج القنوط ،
ولواحق السخط ، ومتربات الضيق •

أبدا يحيا معنى الانسان فى معنى وجوده الحى •

أبدا تعلق قيمة الانسان فى قيمة شوقه الكمالى •

أبدا يمان مصير الانسان فى طوايا عمله الطامح •

أبدا حى هو قلب الانسان •

أبدا يحيا قلب الانسان بالرجاء •

مهما ساد فى وجود الانسان الفرد ، وفى وجدان الأمة الجمع ، من
أعراض اللامعنى والضياع ، واللا قيمة والشك ، واللامصير والحيرة ، مهما غلب
من تركيز النظر والاهتمام على المساوىء والمثالب ، والنواقص والمعائب ،
ومن اغفال أو تغافل لما هو قوى وسوى ، ولما هو مستقيم ومتين ، وصادق
وأمين ، مهما استبد بالانسان من فقدان الثقة بالنفس ، فيتحول الى
« اللا أنا » ، وفقدان الثقة بالآخر فيحوّله الى « اللا أنت » ، مهما سيطرت
دواعى السلب والقنوط من تراكم الحبوط ، وتكرار الفشل ، وتهوى صروح
المثسل العليا الهادية ، وتفكك بنيانات القيم الصائنة ،
مهما يكن من هيمنة تاريخ الهزيمة ، أو الهزيمة التاريخية
على وجدان الأمة ، ومهما يكن من تكاثر جرّاد ، هو من أشسباه البشر ،
لا ينتشر الا فى غيبة العين الحارسة ، وخمود الارادة المانعة ، ووهن اليد
الباطشة ، فيهلك ما يرتجى من بقايا حصاد ، ويمحق ما ينتظر من أمارات
خير ، مهما يكن من ظلمات هذا كله ومهلكاته فان الرجاء ، الرجاء الانسانى

باق فى آية حياة وان ذبلت ، وفى آية نبضة وان وهنت ، وفى أى ضياء
وان خفت •

استفت قلب الانسان فى هداة وجوده ، عندما يخرج من دائرة الاعتماد
والاعصار ، تجد فيه كامن الرجاء متجمعا مترقبا متحفزا ان يتهيا له بزوغ
فيشق كبرياؤه حجب اليأس ، ويفتت يقينه ركام الأسى •

فى قلب وجود الانسان طمأنينة واثقة بأن حاكم هذا الوجود ومدبره
سبحانه وتعالى لا بد منزل غيثا من بعد قنوط ، وناشر رحمته من بعد جزع ،
ليعلم الانسان علم يقين ان اليأس عابر ، وأن القنوط منحسر ، وأن الجزع
منكسر ، وأنها بزوالها تكشف دائما عن الرجاء وثيقا صادقا ، حيا محيا •

فالرجاء موجود فى الوجدان العام لأمتى دانيها وقاصيها مصرية كانت
ام عربية أم اسلامية ، وان كان وجود هذا الرجاء وجودا خافتا ضئيلا مثل
ضوء شمعة فى حلقة ظلمة الهزيع من الليل • الرجاء موجود فى قلب اليأس ،
وان وجوده هذا وجود « معاند » على الرغم من ضعفه • وما أشد الحاجة الى
ان ينتبه اليه النظر العلمى ويركز عليه بالدرس والتحليل لفهمه • وان الفهم
فى ذاته فيه قوة للايجابية الكامنة فى الرجاء ، وفيه انهاض للهمم المعادلة
لأعراض اليأس المنتشر ، ومعالجة كل علة لليأس مستترة • فالمعرفة قوة
والفهم شفاء • نعم ، وما أصدق هذا القول على معرفة ، وعلى فهم الرجاء
المختبئ هنالك وراء صفيق أستار اليأس وغيوم القنوط •

سبيل الرجاء أشد صعوبة لأنه هو السبيل غير المطروق ، بينما يتكدس
السائرون والمدلجون جحافل فى سبيل اليأس ودروبه • ولكن سبيل الرجاء ،
لهذا السبب عينه ، هو أولى السبيل بالاهتمام من جانب الباحث النفسى
والاجتماعى ، ليلفت اليه الوعى الجماعى ليتحول فيصبح اهتماما جماعيا •
وان بدء الاهتمام بالرجاء لهو البدء فى اتساع النظرة العامة لترى النور مع

الظلمة ، وفى تراخى الوجدان الجماعى ليفسح فيه مكانا للرجاء ، فلا ينقرض اليأس بالهيمنة على كل احساس فيه وكل تصور .

وان تمييز الرجاء فى أخلاط اليأس وشتاته ليجتاح الى بصيرة ذات نفاذ الى العمق الخافى ، حاجته الى همة تعلو على سيطرة الشائع الذى تجمد عنده الهمم ، والى اهتمام حاد بالوصول الى المعنى الأثبت والاخلد فى الحياة مجاوزا لقشور المعانى التى يقنع بها الاهتمام الفاتر . أجل ، تمييز الرجاء فى قلب اليأس محتاج الى جهد نفسى روحى فى مقاومة اليأس العام ، وان له لجبروتا ، وفى الخروج من دائرة الشلل الوجودى ، أو ما يشبهه ، انى دوائر الرجاء الوجودى الذى هو أصل حيوية الحياة النفسية للانسان . وان الجهد النفسى المبذول فى سبيل الرجاء لهو من أشد الأعباء ثقلا على الوجود النفسى الروحى للانسان ، ولكنه جهد يهون مهما كان ثقله ، لأنه يبذل فى مطلب غال عزيز ، فى احياء الرجاء واعلائه ، الذى هو تنحية لليأس وازوائه . وما أشرف المطلب ، وما أجل تكاليف السعى اليه . وبقدر علو الغاية يكون جهد المرتقى اليها . وان شرف النفس ليكتسب من شرف الغاية وشرف المسعى . وما أشرفه من مسعى ذلك الذى نبعث فيه الرجاء من رقاد ، من ركامة لينتشر ضياؤه فى القلب قبل أن تستنير به الأحداق . سبيل البحث فى الرجاء هو ذاته سبيل احياء الرجاء فى القلب .

هل فى هذا كفاية لتبيان ما دعانى الى الوقوف تلك الوقفة الطويلة ، اذا نظرنا اليها من جهة السياق فى هذا الحديث ، والقصيرة اذا نظرنا اليها من جهة أهمية التناول التحليلى النفسى الاجتماعى للرجاء ودوره فى حاضر الأمة ومستقبلها ؟ أرجو أن يكون فيه كفاية تقنع ، وأن يكون فيه ، من الجهة الأخرى ، دعوة تستثير همة الباحث واهتمامه لمزيد من التحليل والتفصيل .

الدعوة

قلب الانسان له منطقة وحكمته ، له ادراكه وبصيرته .

وللقلب التاريخي للانسان حسبانته الذي تخفى عن فهمنا مقدماته ،
وتدق على تصوراتنا وتوابعه ومترتباته . وقد اتانى داعي القلب التاريخي
للانسان ، كريما حكيما ، لأزور تبليسى فى صيف عام ١٩٧٦ ميلادية فى
حلقة دراسية نظمتها اليونسكو عن التعلم البرنامجي . جاءت الدعوة على
غير ترقب منى أو توقع أو اعداد . فغميت على عيني سوابقها ، وكان من
نتائجها ما تجاوز كثيرا ما هو منتظر ، وما هو مألوف فى مثل هذه الزيارات ،
فلا مقدمات الدعوة وعيت ولا نتائجها أخصيت . كانت نقطة بين مجهولين .
كانت موقعا فى تيار زمن متصل ، لا أدرك فيه الا موضعى فى هذا الموقع ،
ولا أميز وجهة حركتى ، ولا أعى ارادة ذاتية فى بدء الحركة ، ووجهتها . هذه
دعوة التاريخ . هذه حركة التاريخ . هذه ارادة التاريخ . هذه وجهة
التاريخ . لم أملك مع الدهشة المهيمنة ، التى تمازجها بهجة منتشية ،
الا أن أترك وجودى يحمله ذلك الموقع الزماني سابجا معه فى تيار خلود ،
تيار ابدية . خلود « معنى » الانسان الذى هو روح من خالقه ميثوقة . وأبدية
« قيمة » الانسان الذى هو فى الكون عن بارئه مستخلف . لم أملك الا أن
أترك نفسى لأتحول من ذات متفردة الى ذات متارخة . من ذات واعية
بوعياها ، الى ذات مستغرقة فى زمانها .

لقد كانت بحق دعوة تاريخية ، دعوة زمانية ، دعوة من التاريخ القلبى
للانسان ، دعوة الى قلب الانسان التاريخي . دعوة غيبت عنى مقدماتها ،
وما كنت لأبالي بتلمسها ، وغميت على نتائجها ، وما كنت لأحفل بتعرفها .
كل ما عنانى أن أصدق ، بأقصى طاقة وجودى الروحي ، فى عناق ذلك الموقع
الزماني الذى وضعتنى فيه تلك الدعوة من التاريخ .

وحللت ب تبليسى ، أو تفليس (*) ، فاذا هى مدينة تشف ابنيتها ، كما يكشف أهلها عن نسب اسلامى عريق ، حاولت غير الدهر ، أو حركة التاريخ الظاهرة ، أن تغطيه ، ان لم تتمكن من أن تمحوه . هذه مدينة مسلمة تخفى اسلامها باختيار من بعضها وارادة ، ويقصر من بعضها الآخر واذعان . ولكنها جميعا لم تملك أن تخرج من نطاق اسلاميتها وطابعه .

الهذا كانت دعوة التاريخ القلبى غير المرتقبة لأزور تبليسى أو تفليس المسلمة التى انحسر الاسلام عن وجهها ، أو عن بعضه ، ولكنه مازال حيا فى قلبها ، أو بعضه ؟

وخالطت ناس تبليسى ، بل عانقتهم روحى كما عانقت فيها البناء والجبل ، والوادي والنهر ، فها هنا كان الاسلام اذانا يتردد فى غسق الليل ، وفى مطالع النور ومغاربه ، وتتجاوب أصداؤه بين جنبات الوادى الذى يضم المدينة الحبيبة ، التى كنت أحس فى ابنيتها وابنائها آثار الأسى على الماضى الذى عاشته فى حضن الاسلام ، ومع آثار الأسى علامات رجاء بأن الاسلام ، الذى عرف قلبها حلاوة مذاقه ، أبدا لن ينحسر وان تراجع ، وأن اليوم الذى يبزع فيه الاسلام من القلب ليعم ضياؤه كافة انحاء الوادى والبلد هو يوم قريب فى احساس الوجدان ، وان كان يبدو بعيدا فى تقدير تتابعات الزمان .

(*) جاء فى معجم البلدان لياقوت الحموى عن « تفليس » ، بفتح أوله وبكسر ، أن المسلمين أفتتحوها فى أيام عثمان بن عفان رضى الله عنه ، بقيادة حبيب بن مسلمة ، وهى مدينة لا اسلام وراءها ، وقد أسلم أهلها ، غير أنها تعرضت لموجات متكررة من الاعتداءات من أهالى الجبال المجاورة لها من غير المسلمين ، ولكن تلك الموجات كانت تنحسر دائما لتعود تفليس الى اسلامها . وينسب الى تفليس جماعة من أهل العلم المسلمين . (ياقوت الحموى ، معجم البلدان ، بيروت : دار بيروت للطباعة والنشر ، المجلد الثانى ، ص ٣٥ - ٣٧) ، والاسم الحديث للمدينة هو تبليسى ، وهى عاصمة جمهورية جورجيا احدى جمهوريات الاتحاد السوفيتى ، وتقع بين البحر الأسود وبحر قزوين .

منذ أول لقاء لى مع تبليسى هيمى على وجودى احساس بأننى نزلت أرضاً أعرفها ، آلفها ، أحبها . لقد تجاوزت تاريخها القلبي مع قلبي التاريخي . لقد اتصل التاريخ الباطنى للإسلام فى قلبها بقلبي . وظل هذا الاحساس الغامض ، الهامس ، المهيم ملحا فى كيانى ألحاحا يتزايد عند كل لقاء بينى وبين أحد من أبنائها ، ومنهم من اسمه « حافظ » ، أولقاء بينى وبين كل معلم من معالمها ، ومنها نهريها الرئيسى واسمه نهر « الكر » (بضم الكاف وتشديد الراء) ، وهى تسمية عربية ، فيما أحسب ، إذ أن النهر ينحدر انحدارا سريعا من جبال القوقاز متجها شرقا الى مصبه فى بحر قزوين ، فليس عجبا أن يسميه العرب « الكر » ، وأن يبقى اسمه كذلك مع اختلاف فى النطق من فعل خصائص لسان القوم المعاصرين هناك . لازمنى احساس الألفة ذاك ، مع تزايد فى عمقه وحدته ، الى أن كنا فى زيارة لكنيسة بالغة الضخامة ، تقع على هضبة مرتفعة بين شاهق مرتفعات القوقاز ، وقد بنيت هذه الكنيسة ، حسب ما أخبرنا صاحبنا الأثرى ، فى أواخر القرن الحادى عشر الميلادى ، وقد كانت من خشب ، الى أن دمرها زلزال ، وأعيد بناؤها ، وقد تحولت الى مسجد فى القرن السادس عشر ، إبان الحكم الإسلامى للأقليم ، ثم عادت كنيسة فيما بعد . وهذه الكنيسة ، ككل الكنائس ودور العبادة ، ومنها المساجد ، كانت عند زيارتنا لها مهمة اهمالا يزرى بنوق المسئول عنها قبل أن يزرى بحسه الدينى الذى حاولت السلطة الحاكمة ، آنذاك ، أن تضعفه أو تثلمه أو تعطله . وسرنا جماعة من المشاركين فى الحلقة الدرامية من دول متباينة نتأمل أعمدة المعبد العريق وجدراننه وهيكله ، وفيها مزيج غريب من نمط العمارة البيزنطية والإسلامية ، والأندلسية منها على وجه الخصوص ، وبينما كان بصرى يتجول فى خشوع ورهبة يمازجها حنين وشجن ، يخالطها حزن وأسى ، بينما كنت فى هذا التجوال الفياض بهذه المشاعر التى تملأ وجدانى امتلاء فوارا ، إذا (م ٤ - برهان الإسلام)

بى أرى لوحا من رخام مبسوط فى أرض المعبد ، يكاد بياضه من شدة صفائه
يشع ضياء فيما حوله ، ويوشك أن يكشف صفاؤه عن مكنون سر تحته ،
والمح على صفحة لوح الرخام كتابة باللغة العربية فى نصفها ، تقابلها كتابة
بلغة زمانها من أهل الاقليم وهو أقليم جورجيا . وصدرت منى صيحة فرح
لم أستطع أن اكتمها : « هذه لغتى » هذه كلمات وسطور باللغة العربية ،
وجئت داعيا صبحى ممن كانوا معى الى أن يستمعوا الى ترجمتى
الى الانجليزية لما تقوله العبارة المكتوبة على لوحة الرخام ، التى تجلت أمامى
وكأنها رسالة سطرها التاريخ عن مجهول سره ، أو بللورة مدخورة من مكنون
سحره ، لنلمح فيها خاطرا من فكره ، أو نقرأ فيها صادقا من خبره ، أو نتأمل
فيها حكما من عبره ، أو نذوق فيها عذبا من شعره ، أو نتنسم فيها عاطرا
من ذكره ، كان ما هو منقوش على صفحة لوح الرخام ، وأنقله بنصه ، على
ما به ، كما يلى :

« فى الوقت الذى اننا الى ملكنا والى سلطتنا وملكنا
نحن ابن الملك شاه نوازيركى فى تاريخ ملكنا وسلطتنا لعالم
الفانى غنر بنا وأرسل الينا المرض والموت وأظلم من أمام
اعويننا حرمتنا الملكة ثمر وبيقينا متحيرين ومهمومين فى
الاحزان فدفناها فى مقبرتنا فى هذا المكان واحبنا لها هذا ،

فانجلى الغموض الذى كان يرين على مشاعر الألفة التى أحسستها منذ
حللت بمدينة تفليس وجوارها . لقد نزلت أرضا عاش فيها اسلامى وتنفس ،
ووجه أقواما فيها ، وقومهم ، وصبغهم بصبغة الاسلام التى يتركها الحس
المسلم فى أى مكان ولدى أى انسان ، والتى يبقى أريجها فواحا فى ثنايا
التاريخ القلبى للانسان على تطاول الدهور والأزمان .

ها هنا كتب الملك المسلم ، الذى عاش فى القرن السابع عشر الميلادى
فى هذا الاقليم ، كتب فى رثاء زوجته الحبيبة الأميره العربية المسلمة واسمها

ثم ، فأراد أن يؤكد لها وفاء لها بعد فراقها ، فلم يقتنع بأن يسجل رثاءه بلغة قومه ، بل كتبها أيضا بلغة الأميرة التي غابت عن دنيا قلبه ، وهى اللغة العربية ، مع ما فى عبارته من لكنة أجنبية ، ومن أخطاء الكتابة ، التى قد يرجع جانب منها الى من نقش الكتابة من أهل تبليسى الذى لم يكن له الملم ، فيما يبدو ، بالكلمات العربية وحروفها . وانتقى الأمير المكلوم كساء للحد الذى يضم القلب الذى نبض بحبه من أنفوس ما وجد من رخام يكاد يقارب البللور نقاء وصفاء ، ومقاومة لعوادي الزمن التى لم يشأ أن يظن أنها تبلى القبر الذى يضم ذكريات يضمن بها على البلى ويرجولها أن تصان للخلود .

وهتف فى حنايا صدرى الفؤاد : « الى هنا امتدت الهممة المسلمة ، الى هنا حملت الارادة المسلمة ، بيقين صادق ، وعزم واثق ، رسالتها لتعلنها فى قمم القوقاز الشاهقة ، لتحقيق بها الارادة المسلمة رسوخ الاسلام فى شامخ الجبل ، كما رسخ فى السهل والوادي وواحة الصحراء .

أمن مكة يحمل الشوق المسلم رجاءه فيبلغ به هذا المرتقى العتي العصى الأبى ليبث منه نور الاسلام فى الآفاق الشمالية ليهدى انسانها الى سبيل رشده العقلى وكماله الأخلاقى ؟ »

واطمأنت الى صدق الاحساس الذى ابتدرنى ولازمى بما بينى وبين هذه الأرض من نسب . ولكن الطمأنينة لم تلبث أن تكدرت بأسى تحرك فيها ، وتعتمت بحزن حل بها من ذكرى ما كان من تراجع الاسلام من هذه الأرض ، وما كان قبله من انحساره عن الأندلس ، ومن بقاع أخرى من ديار الاسلام ، وكانت لبنان قد بدأت تشتعل بالحرب الأهلية مع ما تحمله من غموض لمصير الاسلام فيها ، وكان الأهل من شعب فلسطين يدافعون عن اسلامهم وهم يدافعون عن المسلوب من وطنهم وقدس اسلامنا . وفاضت فى القلب عبرات حرى من وجد الألم عندما قارنت بين همة كانت ، وبين ما هو كائن مشهود من سقيم ركود .

اللقاء الثاني

وما ان عدت من استجابتي للدعوة الى زيارة تفليس ، حتى جاءتني دعوة أخرى من التاريخ القلبي لاسلامى الى اعادة قراءة كتاب برهان الاسلام الزرنوجي « تعليم المتعلم طريق التعلم » ، بعد أن كنت قرأته أول مرة في عام ١٩٥٦ م ، ولم أعد اليه منذ ذلك التاريخ الا بعد هذه الدعوة الأخيرة عقب رحلتي الى تفليس . هل من رابطة منظورة أو مستورة بين الدعوتين ، دعوة الرحلة ودعوة اعادة قراءة كتاب الزرنوجي الذي كان لقائي الأول به قبل الرحلة بنحو عشرين عاما ؟ هل هي رابطة المكان ، اذ عاش الزرنوجي في إقليم خراسان وهو الى الجنوب الشرقي من إقليم القوقاز ؟ هل كانت هذه الدعوة الأخيرة شكلا من أشكال الحث من الوعي التاريخي ، أو وعي التاريخ القلبي ، لانصاف شيخنا الزرنوجي الذي لم يحظ بنصيبه من تقدير حكم التاريخ الظاهري ، فأراد التاريخ القلبي أن يعرضه عما لحق به من ظلم بأن يدعو واحدا من ابناء التاريخ الاسلامي في زماننا ليضعه بالحق في موضع علمي غاب عنه وهو به جدير ؟ مهما يكن من شأن اجابة مثل هذه الأسئلة ، فقد استجبت للدعوة الجديدة كما استجبت لسابقتها ، وأعدت قراءة كتاب الزرنوجي قراءة دراسة ، بعد قراءتي الأولى له قراءة تعرف .

ولم يكن الفرق بين القراءتين فرقا في عدد السنين ، وانما كان فرق خبرة ودراية ، خبرة انتظمت وهي تتسع ، ودراية استنارت وهي تتعمق ، فرق ما بين شعاع بواكير فجر اهتمامي بعلم النفس ، من حيث هو باب لتفهم الحياة وتعمقها ، والتربية ، من حيث هي سبيل ترقية الحياة وتفوقها ، فرق بين ذياك الشعاع وبين ضياء ضحي تركيزي على علم نفس التعلم ، الذي هو محور تدور حوله فروع شتى من علم النفس . فرق ما بين القراءة التي تلم بأطراف ظاهرة في الكتاب ، وبين قراءة تستبصر بما وراء الكلمات

والعبارات من مغاز لها وثيق صلة بجديد من العلم ، أو أصيل من القيم ،
أو موصول من التاريخ .

كانت قراءتى الثانية الدارسة لكتاب الزرنوجى قراءة شوق الحب
وشوق فهم الحب . قرأته قراءة ذاتية خالصة ، غير أنها مستوى من الذاتية
يمكن أن أسمية « الذاتية الناضجة » أو « الذاتية الواقعية » ، تلك الذاتية
التي ترى الموضوع مستقلا فى ذاتيته ، مكتملا فى وظيفته ، متكاملا فى
وحدته . الذاتية التي تحترم ذاتية الموضوع ، وحرية ، وصيرورته ، كما
تحترم ذاتيتها وحريتها وصيرورتها ، انها ذاتية لا تمتعن الموضوع ، وذاتها ،
بالخفض ، أو الفصل ، أو التمزيق ، أو التشييء . انها ذاتية لا تشل
الموضوع ، وذاتها ، بالتجريب الغر ، أو القياس الفطير ، أو الاحصاء
الساذج . انها ذاتية لا تعطل الموضوع ، وذاتها ، بالتوقيف ، أو الموقفية ،
بالغاء الزمن الذى لا تفهم ظاهرة انسانية الا فى اطاره ، أو بنفى التاريخ الذى
لا بصيرة فى الحياة النفسية الروحية للانسان ، فى وجوده المعنوى ، الا فى
سياقه . « الذاتية الناضجة » أو « الذاتية الواقعية » هى عمل الذات
العارفة المتفهمة الى أقصى حدود طاقتها ، فى تناول ذات الموضوع فى اصدق
وجوده الحى الكلى الزمانى التاريخى .

هذه الذاتية الناضجة ، فيما أرى ، ضمان خير ضمان لفهم الموضوع
فهما أشمل وأكمل وأعمق من الموضوعية الفاصلة لموضوعها ، البعيدة المباعدة ،
العازلة المعزولة ، المهيمنة المسيطرة ، الموضوعية التي تختزل موضوعها
تجريدا ، أو تحديدا ، أو خفضا ، الموضوعية التي تفرغ موضوعها من معناه ،
وقيمته ، وصيرورته ، فيتجول بين يديها الجاسيتين الى « شئ » يقاس ،
ويرقم ، ويجدول ، حتى يتحول الموضوع الى مسخ لاصلة بينه وبين أصله ،
أو شبح يوهم بالشبه بالأصل حيث لا شبه ولا ظل من مماثلة . يتحول
الموضوع عند هذه الموضوعية الساذجة الى « لا موضوع » ، أو موضوع

مصاغ وفق ما تهوى الموضوعية ، وعندئذ تكون الموضوعية قد اسقطت أكبر دعواها ، فتنتفى عنها قيمتها من حيث هي موقف علمي تنشق عنه مناهج بحث وطرائق درس • لا بديل عن « الذاتية الناضجة » أو « الذاتية الواقعية » اذا كان لنا أن نفهم « الموضوع » فهما يتجاوز السطح ، ويتسع لآماد المعنى ، ويمتد لأبعاد القيمة ، ويستوعب الصيرورة للموضوع في سياقة الزمنى التاريخى •

قرأت كتاب الزرنوجى هذه القراءة الثانية الدارسة قراءة ذاتية ، قراءة فهم وحب ، قراءة ابن لفكر أبيه ، فكان أن كشف الكتاب عن عمقه ، وتكشف عن انتظام فيه متوازن ، واتساق بن محتواه متين • وكنت كلما أعطيت ذاتيتى مزيدا من حقها فى الاستكشاف ، وأفسحت لها متسعا من دورها فى الاستشفاف ، ازدادت ملامح الانتظام فى الكتاب وضوحا ، وازدادت معالم الاتساق نصوعا ، فكان أن استخلصت من جولتى هذه ما أسميته « نسق التعلم عند الزرنوجى » ، وعرضت النسق بعناصره الرئيسية الثمانية ، مع مقدمة عن استمرار العلم ، يسبقها اهداء الى أصداء ترجيع أذان الفجر فى جواء تبليسى ، عرضت هذا جميعا فى الكتاب الذى صدر فى عام ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م ، والذى أقدم لطبعته الثانية بهذا التقديم الذى بين يديك •

العودة

ولم يكن صدور كتاب التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى سوى بداية لمرحلة من الاهتمام بالزرنوجى ، فذو الشوق أواب ، اذ الشوق لا يطفئه نوال ، ولا يقنعه وصال ، بل يذكىه العمل ويحمله دوما الى رفيع من الحال • ما ان انتهيت من الكتاب ، وقد أفردته تماما لموضوع التعلم عند الزرنوجى ونسقه الذى قرأته فى العمق البعيد من كتابه ، ما ان انتهيت من هذا ، حتى شرعت استزيد معرفة بالزرنوجى ، وبكتابيه ، فعلمت ما علمت

من شأن الزرنوجي ، نسبة أسمه ، وموطنه ، ومذهبه ، واسمائه ، وعلمت ما علمت من أمر كتابه ، وشروحه وطبعاته ، ودوره العلمي في التاريخ التربوي الاسلامي ، مما لم أكن أعلم وقت تصنيف كتابي عن التعلم عند الزرنوجي . وكذلك علمت ما علمت مما لقيه الزرنوجي من ظلم مركب من مختلف الاتجاهات ، ظلمه التاريخ فلم يترك لنا من أعماله ، فيما نعلم حتى الآن ، سوى كتابه هذا الذي به عرف ، وظلمه التاريخ كذلك عندما لم يعطنا عن حياته ما يشفى غليل الشوق الى الاقتراب منه اقترابا شخصيا ، ثم ظلمه المستشرقون الذين ترجموا كتابه ، وقدموا للترجمة بدراسة فيها من الاتهام له باللاعلمية ، واللامنطقية ، أكثر مما فيها من اقرار بقدر الرجل في تاريخ التفكير في علم التعلم . ولا غرابة في أن يأتي الى شيخنا الظلم من مستشرق ، ولكن الغرابة ، كل الغرابة ، في أن ينساق دارسون مسلمون عرب وراء دعاوى المستشرقين وأن يتخذوا من الزرنوجي نفس الموقف الذي يتخذه منه أولئك المستشرقون . فلم يكن بد من أن أقف أمام هذه الدعاوى لأفندھا الواحدة بعد الأخرى . وانني مازلت أرى ، وأكرر هذا ، أن كتاب الزرنوجي محتاج الى إعادة تحقيق ، بشكل بالغ الدقة والأمانة ، حتي تستبين حقيقة الفصلين الأخيرين منه على وجه الخصوص واللذين يتخذ بعض ما فيهما للطعن في علمية الزرنوجي ومنطقيته ، واتهامه بالسطحية والعامية . وانني لأضيف باب ظلم آخر أصاب الزرنوجي ، حيث فعل الاستخدام الواسع للكتاب ، مع المتعلمين والمعلمين على السواء ، فعل فعله في وصول الكتاب اليها ، وخاصة فصلاه الأخيران ، على هذه الصورة التي اتخذ منها الطاعنون فيه حجة لهم . وقد صدرت طبعات محققة حديثا للكتاب (*) ولكنها

(*) مما تيسر لي الاطلاع عليه من هذه الطبعات ما يلي :

١ - تعليم المتعلم في طريق التعلم ، برهان الدين الزرنوجي ، تحقيق وتقديم صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان ، دمشق - بيروت : دار ابن كثير ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م .

لم تصل الى مستوى التحقيق المطلوب للكتاب .

وكنت قد أشرت فى مقدمة الطبعة الأولى لهذا الكتاب الى ضرورة تحديد معنى مصطلح تراث الاسلام . وفى عودتى الى الزرنوجى وتعليم المتعلم ، فصلت الكلام فى هذا أكثر ، وذكرت شواهد على عدم تحديد معنى المصطلح ، ومن أنه يستخدم بحيث يضم القرآن الكريم والسنة المطهرة على أنهما من تراث الاسلام ، مما يترتب عليه أن يحل التعامل معهما كما يجرى التعامل مع أى أثر تراثى من نتاج البشر ، ويجوز عليهما ، معاذ الله ، ما يجوز على ذلك الأثر .

وكذلك حددت فى عودتى تلك الى الزرنوجى وكتابه عددا من الموضوعات التى يمكن أن نخضعها للبحث العلمى فى موضوعات التعلم ، منها ، على سبيل المثال ، ما يتصل برأيه فى التكرار وعلاقته بالحفظ ، وهو رأى أحسب أن ابنجهاوس تأثر به بشكل ما ، وأضع هذا موضع الفرض التاريخى الذى يستحق دراسة قائمة بذاتها . وضمن هذه الموضوعات المقترحة للدراسة ما هو خاص بالجانب الاجتماعى فى التعلم ، وبالاختيار ، وبالناحية الأخلاقية ودورها الدافعى فى التعلم .

وأرى أن مثل هذه الدراسة الحديثة من جانبنا لآراء شيخ التعلم عندنا هو الاحياء الحق للنتاج العلمى لثقافتنا الاسلامية القديمة . ذلك هو الاحياء الذى لا يبدأ الا بأن نحيا نحن حتى نعى قدر ما فى هذا النتاج . نحيا نحن فنحييه ، ونحييه فنزداد به حياة . على أن هذه الدراسة للموضوعات التى اقترحتها ، وغيرها ، ينبغى أن تكون دراسة قائمة على النضج

٢ - تعليم المتعلم طريق التعلم : المرشد الأمين فى تربية البنات والبنين ، برهان الدين الزرنوجى ، دراسة وتحقيق مصطفى عاشور ، القاهرة : مكتبة القرآن ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م .

العاطفى ، وموجهة بالرشد العقلى ، وهما عماد الذاتية الناضجة وقوامها •
فلا نغالى فى الحكم لنذهب الى أن فى نتاج ثقافتنا الإسلامية العلمى غناء
عما هو قائم ومتطور من نتاج علوم عصرنا ، اننا اذن نظلم تاريخنا ، وعلماءنا
القدماء ، وأنفسنا بهذه المغالاة ، أو هذا الغلواء • وكذلك علينا أن لا نبخسهم
حقهم وننتقص من قدرهم فنهون من نتاجهم ناظرين اليه على أنه لا علمى ،
أولا عقلى ، أولا منطقى ، أو عامى ، أو متخلف ، بل نقدره حق قدره مقارنة
بمعيار زمانه فى ديار الاسلام ذاتها ، وفى سائر الحضارات التى كانت
معاصرة له • ولا نزن أى نتاج علمى اسلامى قديم بميزان العلم فى عصرنا
هذا ، ولا نحكم عليه فى ضوء معايير العلم الحديث •

ثم ينبغى أن لا يدعى مدع ان « التطبيق » هو غاية دراستنا لأثر علمى
من آثار علمائنا المسلمين القدماء • أبدا لن يكون التطبيق الحاضر هو الغاية •
انما الغاية الوحيدة ، والمشروعة ، هى الفهم الصحيح لهذا الأثر العلمى ،
فهمه فى ذاته ، وبذاته ، فهم قرب ، فهم حب ، الفهم الذى هو أصدق فهم
وأقومه • هذا منتهى الغاية من دراسة أثر علمى قديم • أما التطبيق فاننا
مطالبون فيه أن نختار ما يصلح له من نتائج علوم عصرنا ، وهى الأغلب ، ثم
ما يصلح للتطبيق مما فهمناه ، وقدرنا أنه كذلك من آراء علمائنا الأجلاء الذين
صدقوا فى مسعاهم العلمى أيما صدق ، وحرصوا على تطبيق أفضل
فكرهم ، فى زمانهم ، أيما حرص • أقول ان منتهى غاية دراستنا لأثر علمى
قديم هو فهمه ، ذلك لاننا بهذا الفهم نتمثله ، نجعله يخالط دماء فكرنا
وروحه ، نغذى به قدرتنا الداركة ، المفكرة ، المحللة ، عندئذ قد ننظر الى
الظواهر نظرة فيها ذاتيتنا الحققة ، فيها تميزنا الحقيقى • أى أن تمثل
النتاج العلمى الإسلامى القديم سبيل من سبيل اكساب نظرتنا ومنهجنا ذاتية
خاصة • المسألة اذن لا تحتاج افتعالا صارخا ، ولا تكلفا مصطنعا • انما هو
تمثل الواثق بقدرته بما تمده به جفور تاريخه من ماء حياة فريد ، تمثل

المطمئن الى أنه لن تمحى له ذاتية ، ولا تلوب له شخصية وهو يواجه نتائج العلم الحديث .

وجاء نتائج رحلة العودة هذه متمثلا في دراسة جديدة عنوانها « عودة الى الزرنوجى وتعليم المتعلم .. » قدمتها في « المؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب » الذى عقد فى بغداد فى يونيو ١٩٧٨ ، وكان موضوع المؤتمر هو « الفكر التربوى فى التراث الغربى » ، وهذه الدراسة يضمها ملحق الكتاب .

الامتلاك

حقا ما قاله جيته : « عليك أن تبذل قصارى جهدك حتى يصبح ما يخلفه لك الآباء من ميراث ملكا حقيقيا لك » . ففرق بين أن « ينتقل » اليك ميراث فكرى ، أو فنى ، أو أخلاقى ، وبين أن « تمتلك » هذا الميراث . فرق فى إيجابية الموقف من الميراث ، فإذا أنت تركت الميراث ينتقل اليك ، ووقفت تشهد إقباله ، وترصد وصوله اليك ، فهذا موقف سالب من الميراث . أى أن هذا الانتقال من الموروث الى الوارث إنما هو انتقال بلا جهد من جانب الوارث . وما جاء بلا جهد هبط قيمة ، وهان قدرا ، وضعف نصيبه من أن يضمن به المنقول اليه على الضياع أو التشتت .

أما « امتلاك » الارث ، ذلك الامتلاك الحقيقى الذى يوصى اليه جيته فى قولته المفعمة بالصدق وبالإيحاء النفسى للوارث ، سواء أكان امتلاك فرد أم امتلاك أمة لميراثها ، فهو الامتلاك الذى يأتى نتيجة جهد واع قاصد من جانب الوارث ليحول ما انتقل اليه ، الى ملك له . أى يحول الموروث من شىء خارجى الى معنى داخلى ، يحوله من مجرد اقتناء ، الى عمق احتواء . يحوله ليندمج فى فكرة ، ويخفق مع قلبه ، ويحيا فى وجدانه . ليصبح الموروث الممتلك امتلاكا حقيقيا جزءا من التاريخ الذاتى للفرد ، والتاريخ

الجماعى للأمة ، لأن الموروث نتاج تاريخ مضى ، وعندما يمتلك لا يجد له مكانا يتحرك فيه الا التاريخ الفرد ، أو التاريخ الجماعى . هنالك يحيا ، لا حياة استقرار وثبات بل حياة حركة لصناعة مستقبل أقدر ، مستقبل أرقى ، فيكون للموروث هنا قيمة مستقبلية فضلا عن قيمته التاريخية ، بل ان القيمة التاريخية للموروث لن تتم الا اذا كانت فيها هذه القيمة المستقبلية . فالموروث صناعة تاريخية ، وهو يصنع التاريخ القلبي للانسان ، تاريخ وعيه وارادته وذوقه ، تاريخ معناه وقيمه ومصيره .

ولعلنا نلاحظ أن الامتلاك الحقيقى للموروث لن يتم تمامه الا اذا كان عند الوارث « فهم » للارث ، لا فهم فكر ونظر وتحليل وتأمل فحسب ، بل فهم عمق واستبصار واحاطة وذوق . فهم شوق وخب واقبال وعناق ، ويصاحب هذا الفهم للارث « تقدير » له ، تقدير لقيمه ، ومكانته ، وتفرده ، تقدير للروح التى انتجته ، والفكر الذى أبدعه ، والهمة التى أعلته ، والحرص الذى به حملته يد الآباء لتسلمه الى الأبناء ميراثا طيبا يصلح به المستقبل الذى يتمثل جنينا فى قلب الماضى ، ذلك القلب الذى يحيا فى أحلامه الرجاء الأفضل ، أفضل الرجاء لمن هم فى ضمير الغيب من أبناء .

غير أن الفهم الصحيح ، والتقدير السليم للموروث لا يكفيان لكى يتم الامتلاك الحق له ، وانما لابد من « التمثل » ، أى يصبح الموروث المعنوى ، من فكر أو فن أو أخلاق ، يصبح جزءا من تكوين الذات ، يتحرك مع نبضات قلبها ، مشاركا فى صياغة وجدانها ، وفى التأثير فى ادراكها وتقويمها وسلوكها . عندئذ يتم دخول الموروث فى الذات ، وتداوجه فى مكوناتها وأجهزتها ، وسريانه فى تاريخها . عندئذ يتحول الميراث من الخارج الى الداخل ، يتحول من « منقول » الى « ممتلك » .

ولست فى حاجة الى أن أذكر أن الموروث الذى أعنيه ليس هو كل ما يتركه الآباء أو كل ما يخلفه الماضى ، اذ ليس كل ما هو نتاج الماضى له حق الميراث ، له الحق أن يكون ارثا يستمر فى لاحق الأجيال ، ويبقى فى ضمير

الأبناء والأحفاد • وان من حكمة القلب التاريخى للانسان أنه لا يستبقى ،
فى كريم حماه ، وشريف مسجوده ، لا يستبقى من خبرة الانسان
التاريخية الا ما يستصفيه وفق معايير ثلاثة هى : (أ) الصديق والصحة ،
وفيهما سلامة الحاضر ، و (ب) القوة والحيوية ، وفيهما ضمان الاستمرار
والدفع الى المستقبل ، و (ج) الامتلاء بالرجاء الذى يحث على الارتفاع
على الحاضر ، والصعود فى حركة المستقبل الى الأرقى دائما • فلا تبقى
حكمة التاريخ ، ولا بصيرته ، من خبرات الانسان الا ما كان له امتياز فى المعنى
بمستوياته ، وفى القيمة بأبعادها ، وفى المصير بمقاصده • هذا هو الارث
الذى يكتسب قيمة استمرارية ، تمنحه حقا توريثيا ، وتوحى الى وارثيه
واجب امتلاكه بفهمه ، وتقديره ، وتمثله •

واذا كان الارث عندما يكون « منتقلا » يستخدم فى المنفعة العاجلة ،
فانه عندما « يمتلك » حق الامتلاك يحقق منفعة أوسع وأعمق وأدوم ، تلك
هى توكيد الاتصال الفكرى ، والأخلاقي ، والفنى بين ماض وحاضر ، فيحقق
بذلك الاستمرار فى الوعي والارادة والنوق • ولكن الأمر لا يقف عند مجرد
الاتصال والاستمرار ، بل يزيد على هذا فيجعل الاتصال اتصالا فى اتجاه
الأفضل والأقوم والأصح ، والاستمرار فى اتجاه الأعلى والأرقى والأزكى •
كأن الميراث عندما يمتلك امتلاكا حقيقيا يجاوز حالته التى انتهى اليها ،
ويدفع الى حالات أعلى • فالموروث الذى يمتلك (بضم الياء) ينادى قوة
الارتقاء فى ضمير الانسان أن تجاوزه الى ما هو أفضل منه ، أو تنشئ منه
صديغة أرقى ، أو تدمجه فى صيغة جديدة تزيدده صحة وقوة وفعالية وجمالا •
كأن الموروث الممتلك يحمل فى قلبه رجاء التسامى حتى لو تغير فى بنيته
أو تبدل فى هيئته • فنحن عندما نمتلك الموروث امتلاكا حقيقيا انما نمتلك
قوة مضافة من قوى تزكى الانسان فى الحياة ، تزكى الحياة فى الانسان ،
تزكى الحياة بالانسان المستخلف فيها ليزكى نفسه وهو يزكيها •

٠٠٠ وايحاء المصير

وتبسم صاحبي ضاحكا بعد أن فرغ من قراءة هذه الصفحات ، ثم قال ،
وفى نبرات صوته شيء من اشفاق : « أياكون تصدير لطبعة جديدة من كتاب
بهذه الافاضة ؟ » فأجبتة قائلا : « هذه يا صاحبي ليست صفحات من
تصدير ، وانما هي نفثات من بوح صدر ، وومضات من التمايع فكر ، لم أعد
أصبر على كتمانها أو سترها ، وقد عاشت عندي حية ردحا غير قصير من الزمن
منذ كتبت هذا الكتاب في طبعته الأولى ، وركزت فيه ما ركزت على التعلم
عند شيخنا الزرنوجي ، ولم أشأ أن أضيف في الكتاب شيئا غير ذي صلة
بمتمنه ، وان كنت المحت في الاهداء الى تبليسي وأصدقاء ترجيع أذان الفجر
في جوائها وفي صدرى ، نعم ، لقد حملت بين ثنايا الضلوع تلك الذكرى ،
ذكرى الهمة التي كانت ثم أفلت ، والهمود المشهود ، والذي لا بد أن يطويه
ناهض الرجاء ، وآن لى أن أبوح بها ، عسى أن يشاركنى حملها من يجد فيها
مثل ما وجدت من معنى لابد أن يستبين ، وقيمة لابد أن تعلق ، وايحاء مصير
لابد أن نقرأه حق قراءته ، ونفهمه حق فهمه ، وننهض بما يمليه علينا من عمل
هو احياء وجود وصيانتته ، قبل أن يكون عمل اعلاء وجود وترقيته . »

فعقب صاحبي ، وقد شغله التفكير فيما ألمحت اليه من ايحاء المصير
وهومومه عن الاستفسار عن دواعى الافاضة فى التصدير ، عقب قائلا :
« الآن . . الآن ، واننى لأرجو أن أكون لك من المشاركين فيما أشرت اليه من
معنى يجب أن يستكشف ، وقيمة يجب أن تعلق ، وايحاء مصير يجب أن نحسن
قراءته وادراك مغزاه ، وأن نكون أهلا لما يترتب على هذا من تبعات » .
القاهرة :

٧ جمادى الآخرة ١٤٠٩ هـ

١٥ يناير ١٩٨٩ م

سيد أحمد عثمان

إلى أصدر ترديد أذان الفجر في جوار تبليسي

مقدمة العلم استمرار

العلم استمرار فى عمق وعى الانسان ، مهما اعتراه من فتور أو خمود
أو كبوة فى زمن ما ، فى مكان ما ، فانه تيار أخص خواصه الاتصال فى
الاستمرار ، والدأب فى التقدم •

العلم استمرار فى التاريخ

العلم استمرار فى الواقع

العلم استمرار فى المستقبل

روح العلم تاريخه ، وشغله الواقع ، وهمه المستقبل •

العلم استمرار فى التاريخ ، فحضارة الانسان هى تجسيد لعلم
الانسان ، هى نتاج حيوية وحركة الفكر والوجدان فى تعامله وتفاعله وصراعه
مع المبهم ومع الخوف ، مع القهر من خارجه - من قوى الطبيعة - ومن داخله -
من نزعات الطبع • فعلم الانسان هو تاريخه ، هو معنى وجوده • وكل نتاج
علم حاضر وراءه تاريخ • كل نتاج علم بين أيدينا سر مغلق ما لم نعرف
تاريخه • نتاج العلم ثمار شجر تاريخه •

والعلم استمرار فى الواقع ، استمرار مع الواقع ، شغله الواقع • هو
امتزاج بالحاضر فحصا وتحليلا للفهم ، ونقدا وتمحيصا للتقويم ، واقتراحا
وتجريبا للتغيير • والعلم فى استمراره واتصاله بالواقع ينتصر ويندحر ،
يتقدم ويتراجع ، ويعتريه كل ما يعتري الكائن الحى المتحرك من أطوار
وما يلحق به من أوصاب وأضرار • ولكن لا بد له أن يستمر فى الحاضر لأنه
صانعه ، ولأنه مسئول عنه ، ولأن مشكلات الحاضر وصعوباته هى التحدى
الأكبر والحاقر الأول للعلم •

والعلم استمرار فى المستقبل هما ، لأن لدى العلم خشية قديمة ملازمة
من قوى اللا علم أو قوى ضد - العلم أو القوى الشبيهة بالعلم ، الغريبة عنه

الحاملة اسمه زورا ، كلها قوى مهددة للعلم تهديد الظلام للنور . حقا ان تاريخ العلم هو تاريخ انتصاره على قوى الظلام والجهالة ، تاريخه تقدم حثيث فى اتجاه النور ، ولكن من حسن تقديره أن يتحسب لتلك القوى الشائنة المتربصة به ريب المنون أو غفلة الحصون . فالمستقبل هم العلم اذ يريد أن يحميه ويصونه ويجعل نصيبه من النور أكبر من نصيب ما مضى من أيام كفاحه المريعة مع الظلمات . فالعلم استمرار فى المستقبل خلما وتصورا وتخطيطا لبناء يشرف معنى وجود الانسان ، ويبشر بارتفاع كرامة الانسان ، كما أن استمراره فى المستقبل هو استمرار تحذير وتنبيه من مزالق الطريق ، وتلميح وتلويح بمعالم الطريق القويم . هو العلم المستقبل .

وأي ن نحن من استمرار العلم ؟

لا نفهم حاضر العلم الا بتاريخه

لا نتذوق نتاج العلم الا بمعرفة أصوله

لا يتمثل كياننا كل ما فى ثمرة العلم من قوة الحياة الا باتصالنا بتاريخ

أصول هذه الثمرة ، بتاريخ الشجرة التى نقطف ثمارها .

يجب أن نعى بوضوح وصفاء ، وعى عقل وحس ، وجودنا فى تيار العلم

المستمر . نحن فى حاجة الى تعميق معنى أن العلم استمرار ، وان المشتغل

بالعلم ، فى أى مجال من مجالاته ، انما هو حلقة فى هذا الاستمرار المتصل

غير المنقطع . نحتاج الى وضوح الاحساس بالارتباط العميق بتيار الفكر

الانسانى المتجه دائما نحو الاتساع والتمايز والارتفاع .

لن يعى المشتغل بالعلم دوره ، ولن يحسن القيام به ، لن يصدق فى

جهده العلمى الا عندما يربطه بتيار الوعى الانسانى العام . تماما كالممثل

الذى لا يستطيع أن يؤدى دوره بنجاح دون أن يعى الاتجاه العام أو الروح

العام فى العمل الفنى الذى يشترك فيه (٩ : ٣٤٣ - ٣٥٦) ، دون أن

يستوعب التاريخ الداخلى ، أو الاتجاه الفكرى الشعورى الداخلى فى ذلك العمل الفنى . وكذلك العلم ، نجاح عمل العامل فيه فى أى جزء من أجزاء نشاطه مرهون باستيعابه روح العلم أو باحتواء كيانه الفكرى روح العلم ، ذلك الذى لا يكون الا باستيعاب تاريخ الفكر الانسانى بشكل يجعله يستشعر الوجهة العامة التى تتجه اليها مسرحية الفكر والعلم والوعى عند الانسان .

رجل العلم ، شعوريا ، هو جزء من وعى الفكر الانسانى . هو تفتح جديد فى سلسلة تفتحات وعى الانسان .

رجل العلم ، وجوديا ، هو حلقة من تاريخ الفكر الانسانى ، بل هو صانع حلقات ، وكلما زاد نصيبه من الوعى بالسلسلة كلها زاد اسهامه فى اثرائها وتطويرها .

أول واجبنا اذن ، نحن المشتغلين بالعلم فى أوطاننا ، أن نعى بوضوح صاف أن فكر رجل العلم ووجدانه مستمر ومتصل بالفكر والوجدان الانسانى العام ، وأن كفاءة أدائه دوره فى مجال تخصصه مرهونة بتحقيقه هذا الوعى بالاتصال بالفكر وبالعلم الانسانى عامة .

وكم من مشتغل بالعلم بيننا مقطوع الصلة بتيار الفكر الانسانى العام ، وكم من مشتغل بالعلم بيننا مقطوع الصلة بتاريخ تخصصه العلمى ذاته . ولا نتوقع فى الحالى كمال أداء الدور المنوط برجل العلم . وقد يمتاز ، ولكنه لن يكون قوة دافعة ومحركة لتقدم العلم عامة ولا حتى تخصصه . لا لن يكون هذا الدفع والتحريك الا بأن يستشعر رجل العلم عندنا تاريخ العلم الانسانى عامة وتاريخ تخصصه بصفة خاصة .

يبهرنا الجديد فلا نرى أصوله ، نقطف الثمرة ولا نعرف الشجرة ، نلهث وراء البدعة ونترك تاريخ الجهد والجهاد الذى أدى الى ابتداعها ، وتستغرقنا نتائج البحوث الحديثة فلا ننظر الى منابعها البعيدة .

نحن ، أهل العلم ، نحتاج حاجة وجود وحاجة كفاءة فى عملنا الى أن ندرك مكاننا - شعوريا ووجوديا وعقليا - من استمرار العلم سواء فى اتجاهه العام الذى يعبر به عن الفكر الانسانى أو فى اتجاهه الخاص فى المجال الذى نفرد له تأملنا ودراستنا •

لنكن اذن على يقين من أن تحقيق الوعى باتصالنا بتيار العلم المستمر فى التاريخ سوف يحقق لنا نجاحا فى استمرار العلم عندنا فى حاضر واقعنا ، أى نجاح العلم فى مخالطة الواقع والتفاعل معه وعلاج مشكلاته وجلاء مغلقاته وحل معضلاته ، كما أن هذا الوعى سوف يضمن لنا استمرار العلم فى المستقبل تخطيطا وتقديرا وتصورا •

أجل ، أخص خاصية العلم الاستمرار •

والزم لوازم نجاح العلم وعيه بهذا الاستمرار •

واذا كان الوعى بالتاريخ العام للعلم الانسانى عامة ، والتاريخ العام لأى فرع من فروع التخصص ضرورة فهم وضرورة نجاح فى أداء دور رجل العلم فى الحاضر والمستقبل ، فإن الوعى بالتاريخ الخاص للعلم أو استمرار العلم الخاص لا يقل خطرا عن ذلك • وأعنى بالتاريخ الخاص للعلم أو استمرار العلم الخاص تاريخ العلم فى الثقافة الخاصة التى ينتمى اليها رجل العلم واذا كان وعينا بتاريخ الفكر الانسانى العام وبالتاريخ العام لأى فرع من فروع التخصص يجعلنا ندرك موقعنا من التيار العام ، ويجعلنا نتصل بروح الفكر الانسانى العام ومنتسب الى الانسان بأبرز خصيصة فيه وهى فكره ووعيه ، فإن اتصالنا الواعى بتيار العلم الخاص عندنا ، تاريخ الوعى الخاص بنا متمثلا فى ثقافتنا الاسلامية هو تحديد لمعالم ذاتنا وتعميق لمعنى وجودنا المتفرد المتميز •

فالمشتغل بالعلم منا مسئول مسئولية وجود وفاعلية ، مسئولية تحديد

وجود ومعنى وجود ، ومسئولية فاعلية وكفاءة علم ، أن يتصل بتاريخ الفكر وتاريخ الوعي في الثقافة الاسلامية عامة وفيما يتصل من نتائجها بمجال تخصصه : وجود رجل العلم في اوطاننا ووعيه وكفاءته ، أيا كان ميدان عمله ، لا يصح ولا ينمو الا بعمق اتصاله بتاريخ ثقافته ، مما يعطيه أساسا فكريا متينا واطارا شعوريا متميزا . فالآلفة بنتاج الثقافة الاسلامية - قديمها وحديثا - ليس ترفا بالنسبة الى رجل العلم في اوطاننا بل هو ضرورة تكوين شخصيته ، كمال شخصيته ، نشج شخصيته ، فاعلية شخصيته .

ثم ان من أوجب الواجبات أن يتعرف رجل العلم منا على تاريخ تخصصه في ثقافته الاسلامية ، وبهذا التعرف تتم مقومات شخصية رجل العلم المعاصر في وطننا ، وهي :

- وعى بتيار العلم المستمر المتصل في التاريخ الانساني عامة .
- وعى بتاريخ تخصصه بالنسبة الى نتاج الفكر الانساني فيه .
- وعى باستمرار العلم والفكر في الثقافة الاسلامية .
- وعى بنتاج الثقافة الاسلامية مما هو متصل بتخصصه العلمي .

العلم استمرار ، وجوهر الاستمرار الوعي به سواء كان استمرارا انسانيا عاما أو استمرارا في ثقافة بعينها .

موقفنا من ثقافتنا الاسلامية

ولكن كيف يكون موقفنا من استمرار العلم في ثقافتنا ؟ كيف يكون اتجاه العلم والفكر الحديث بيننا من العلم والفكر الذي أنتجته ثقافتنا الاسلامية ؟

الوعي بالاتصال باستمرار العلم في الثقافة الخاصة ، أي الثقافة الاسلامية عندنا أمر على جانب كبير من الخطورة لسلامة هذا الاستمرار ، ولفاعلية العمل العلمي في المجتمعات المسلمة العربية ، ولطمأنينة على

تدرجها في الانتقال الواثق المتقدم الى مستقبل أكثر أمنا وأكثر ازدهارا .
هذا الوعي بالاستمرار هو ضمان استمرار الوجدان والوجود في هذه الأمة .
فشأن الفكر والعلم في المجتمع هو شأن وجود هذا المجتمع ، وجوده المعنوي
الثقافي الحضاري بل وجوده المادي . ومن أكبر ما يجب أن يعنى به المجتمع أمر
الفكر والعلم والوعي والذوق فيه لأنها ، لا أقول جوهر وجوده فحسب ،
بل هي وجوده . لهذا كان من أكبر مسئوليات رجل العلم ، وهو المهموم برصد
حركة الفكر والوجدان في أمته ، أن يوضح كيف يجب أن يكون وعي الأمة
بالاتصال بالثقافة الخاصة بأمته ، وعندنا بثقافتنا الاسلامية .

وقوام الاتجاه الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية أو نتاج هذه الثقافة
الاسلامية من علم وفكر وفن ، قوامه النضج النفسي والرشد العقلي .

يجب أن نتجه الى ذلك النتاج الثقافي ونحن أكثر نضجا في علاقتنا
النفسية به ، وأكثر رشدا في نظرتنا العقلية اليه . فسلامة الاتصال
به ودراسته وفهمه وتعمقه تتطلب التحرر من التعلق الطفولي الساذج
بما يرتبط بالماضي ، كما تتطلب الاتساع والاتزان في تأمله والنظر فيه .

ولنبداً بكلمة . والكلمة دائما هي بدء البدء . وتصحيح كلمة وتوضيح
ارتباطاتها النفسية والعقلية والثقافية قد يكون بداية خير كثير .

التراث

هذه كلمة في صميم الكلام على تصحيح الاتجاه نحو نتاج الفكر والذوق
في ثقافتنا القديمة ، وهي لذلك متصلة بوعينا باستمرار العلم فينا أبناء
هذه الثقافة المعاصرين . فلنوضح معنى هذه الكلمة ، ليس المعنى القاموسي ،
بل المعنى النفسي العقلي الذي يرتبط بها ونحن نتعامل بها كثيرا ، وكثيرا
جدا .

١ - هل يصح ابتداءً أن نتكلم ، نحن أبناء الاسلام من العرب ، على « تراث » اسلامي ؟

ان نتاج الثقافة الاسلامية عندما ينظر اليه من خارجه ، أى عندما ينظر اليه أجنبي عنه خارجه ، فانه يراه بالنسبة اليه « تراثا » ، نتاج ثقافة أخرى ، وأنه عنده فعلا « تراث » ، تراث أمة أخرى . أما نحن فانه بالنسبة اليها ليس تراثا . لا ، ليس تراثا ما كان من نتاج فكر اسلامي مازال حيا . انه نتاج ثقافة حية مستمرة منتجة مؤثرة ، انه نتاج لغة قائمة قوية ، انه نتاج دين قيم مازال قادرا على أن يؤدي الى نتاج فكرى وعلمى وفنى متزايد متنوع باستمرار .

كان يمكن أن يقال عنه « تراث » لو أنه كان نتاج ثقافة أندثرت . فلنا أن نتكلم عن تراث مصر القديمة ، تراث بابل وآشور ، تراث سبأ ، فيكون قولنا معقولا مقبولا ، أما أن نتكلم عن « تراث » اسلامي فقول منكر مبهم لا يصح أن يصدر فى أمة مسلمة عربية باقية نامية ان شاء الله .

٢ - والقول المبهم الغامض يزيغ بعضه بعضا . فقولنا « تراث » اسلامي يترتب عليه قول آخر ، بحسن نية ، هو « بعث » هذا التراث أو احيائه ، كانه مات ، كانه حفريات ، كانه ينتمى الى أمة أخرى أو ثقافة أخرى فلا بد من بعثه وأحيائه ليعيش مع ثقافة معاصرة مغايرة لتلك الثقافة التى كانت . وهذا نكر مضاعف وإبهام فوق إبهام . فنتاج ثقافتنا الاسلامية ليس بالتراث الميت الذى يحتاج احياء ، ولا هو بالتراث المنبت الذى يحتاج وصلا . ففيم استعمالنا كلمة منكرة مبهمة مثل كلمة « التراث الاسلامي » ؟

لقد تبيننا هذه الكلمة واشعناها والفناها ، وما صدرت يوم بدأت الا ممن هم خارج ثقافتنا عندما تكلموا ودرسوا نتاج ثقافتنا الاسلامية من علوم وآداب وفلسفات وفنون فسموه تراثا اسلاميا ، أو تراث الاسلام ، فتلقفناها

واستعملناها ، حتى حسبنا أنها من وضعنا • وكثيرا ما نأخذ قولاً من وجهة نظر من هم خارج ثقافتنا ، قولاً عنا ، عن ماضينا أو حتى حاضرننا ، ونردده تم نألفه وكأنه من صنعنا ، وكأنه صادر عن وجهة نظر خاصة بنا • خذ مثلاً قولهم « مشكلة الشرق الأوسط » وأنظر كيف نستعمل نحن هذا القول وتأمل ما فيه وما حوله وما يؤدي إليه • فلا عجب أن يلتوى كثير من الأمور وينحرف كثير من الأحكام الآن موقعنا من النظر خطأ ولأن أداة التحليل ووعاءه ، الكلمة ، ليست كاملة الصفاء والنقاء •

٣ — وعندما لا يكون تحديد معنى كلمة « تراث » تحديداً بينا قاطعاً سليماً فإن النقلة ، أو الزلة ، قريبة جداً من النظرة الى رسالة الغفران للمعري ، باعتبارها من التراث ، نظرة فلسفية جديدة والنظر الى القرآن الكريم والسنة المطهرة نظرة « عصرية » جديدة ، نظرة متحررة حديثة ، تمشياً مع أحياء التراث ، وتجديده ، وتحديثه • أليس كله من « التراث » ؟ بلى ، كله « تراث » ! لأنه كذلك عند من نظروا اليه ممن لا ينتمون الى هذه الثقافة الإسلامية ، ونحن في آثارهم سائرون ، كله شيء واحد ، صنف واحد ، مستوى واحد ، كله تراث ثقافة أخرى ، وكله يدرس ويختبر ويحلل وينقد ويقلب على وجوه شتى لينظر اليه نظرة جديدة من كل وجه وبكل أداة أو منهج جديد مبتكر •

والأمر جليل ودقيق ، وإنه لدقته عرضة للغفلة أو تكرار الغفلة ، ثم الانحراف ، ثم التخبط •• ثم ضياع المعالم • وبدء الغفلة تهاون في التمعن في كلمة قبل شيوعها •

٤ — ولنتلمس آثار كلمة التراث النفسية عندنا • يترقب على نظرنا الى نتاج ثقافتنا القديمة على أنه تراث أن تصطبغ علاقتنا الشعورية والوجدانية به بصبغة أبعد ما تكون عن الصبغة التي يمكن أن تكون أساس

علاقة نفسية وعقلية سليمة بيننا وبينه . ذلك أننا قد نحب ذلك الشيء البعيد ونعجب به ونفتن ، ونفخر به ونتباهى ، ولكنه لا يزال بالنسبة إلينا ذلك الشيء البعيد الذى يعشق ويدخر من باب الشوق الى التعلق بمخلفات الماضى دون ما احساس بارتباطها بالحاضر وانتمائها الى المستقبل .

لا ينبغي أن تكون علاقتنا النفسية العقلية بنتاج ثقافتنا الاسلامية مثل علاقتنا بالتراث المصرى القديم ، أو تراث بابل ، أو تراث سبأ .

النضج والرشد

سبق أن ذكرنا أن قوام الاتجاه الصحيح نحو نتاج ثقافتنا الاسلامية هو النضج النفسى والرشد العقلى ، وقد أوضح الكلام السابق بعض المعنى المتضمن فى هذا القول عندما ركز على كلمة التراث وما يرتبط بها وما يكتنفها من مشاعر ، إلا أن الأمر محتاج الى مزيد بيان .

ما النضج النفسى ؟ أى ما الخصائص الانفعالية والعاطفية التى ينبغى أن تميز اتجاهنا الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية ؟

١ - الاعتدال ، أى عدم الاسراف أو المبالاة أو التطرف فى التعصب لنتاج هذه الثقافة بحيث لا تتسع حياتنا الشعورية والعاطفية للاهتمام بنتاج ثقافة أو ثقافات أخرى ، كما لا ينبغى التطرف فى رفض نتاج ثقافتنا ذاك رفضاً تاماً بحيث لا يكون فى وجودنا النفسى أى اهتمام به . الاعتدال فى اتجاهنا نحو هذا النتاج مظهر من مظاهر النضج النفسى ، وهو ضرورى فى ذاته وضرورى لسلامة النظرة العقلية أو للرشد العقلى كما سنرى .

٢ - ولكن ليس معنى الاعتدال فى الاتجاه نحو نتاج ثقافتنا الاسلامية أن نتناوله ببرود ، اذ يجب الاحتفاء به ، وأخذ به بحماسة بل وحب . انه منا ومن الصديق مع أنفسنا ومع هذا النتاج أن نقبل عليه بشيء من الحرارة ، نقبل عليه اقبال المحب فنحن لسنا أجانب أو غرباء عنه حتى نتناوله ببرود

وانفصال تام ، لا ، ان قدرا من حرارة الحب ، وحماسة القلب فى دراسة ثقافتنا الاسلامية هو حقها علينا ، حق فهمها وتمثلها ، حق عرضها وجلالها للثقافة الانسانية ، حقها الذى لا تشرك معنا أحدا فيه .

٣ - ومع الاعتدال والدفء فى التناول نحتاج الى أن نتلقى ونتلاقى مع نتاج ثقافتنا بذوق . ونحن أقدر على أن نتذوق نتاج ثقافتنا من غيرنا ، وكل أصحاب ثقافة هم أقدر على تذوقها ممن هم خارجها . ولست أقول هذا قاصرا القول على النتاج الفنى من شعر أو زخرفة مثلا بل أؤكد ضرورة الذوق حتى فى النتاج العلمى والفلسفى ذاته . ولا شك أن التمكن من اللغة العربية سبيل ميسر الى عمل وفاعلية الذوق ، كما أن الإلمام بالتاريخ الإسلامى يعمق قدرة الباحث الحديث على دراسة نتاج ثقافتنا دراسة فيها الى جانب المنهجية العلمية الموضوعية ، استقبال شعورى تذوقى ذاتى . نحتاج فى مثل هذه الدراسة الى أن تكون معرفتنا بنتاج ثقافتنا ليست معرفة خارجية بل تعرفا داخليا . وانه من خلال هذا التعرف الداخلى لثقافتنا نتعرف على ذاتنا .

وما الرشد العقلى ؟ أى ما الخصائص العقلية والمعرفية التى ينبغى أن تميز اتجاهنا الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية ؟

الرشد العقلى وثيق الصلة بالنضج النفسى حتى يوشك أن يكونا مظهرين لشيء واحد وما فصلهما الا من سبيل تيسير المعالجة وتمييزها وزيادة وضوحها .

١ - واذا نظرنا الى المعنى الذى ذكر منذ قليل عن النضج النفسى وجدنا له امتدادا مباشرا فى الجانب العقلى . فاذا أخذنا الاعتدال مثلا ، فانه هناك ، أى فى النضج النفسى ، يعنى اعتدالا شعوريا بحيث يكون موقفنا النفسى من نتاج الثقافة الاسلامية السابقة موقفا لا هو بالرافض النابذ له ولا هو بالمكتفى المحصور فيه . هذا الموقف النفسى له امتداد عقلى فى الاعتدال

فى الحكم والنظر والدرس لهذا النتاج ، فالاعتدال هناك امتداده اعتدال هنا ، بل ان الاعتدال هناك هو اعتدال هنا .

وكذلك اذا أخذنا عنصر الحماسة أو على وجه أدق الدفء أو الحرارة فى تناول هذا النتاج فأننا نرى له امتدادا فى اذكاء انهمة واستنهاض الباعث عند الباحث على الدرس وعلى استمرار تحمل العناء المضاعف فى تأمل وتعمق هذا النتاج الذى يتطلب دوام الاتصال به حرارة ودفئا هما من سمات الحب الصادر من شخصية ناضجة راشدة . فدفع الاهتمام له امتداده فى حركة الاتجاه العقلى واستمراره .

والذوق احساس وفكر ، وجدان وعقل ، ويكاد يكون الذوق نشاطا يشارك فيه كيان الفرد كله مهما يكن موضوع الذوق ، سواء أكان علما أم فنا . الذوق تحرك الحس وحكم الفكر معا . الوجدان يستعرض ويتقبل أو يرفض ، والعقل يقدر فيعلى أو يخفض . الحس يتأثر والفكر يقدر . وكله نشاط حادث فى وقت واحد . عمل واحد . أما التعبير عنه فقد يمر بمراحل من التحليل والتفصيل والتدبر . ومن الواجب علينا أن ندرّب الذوق المعاصر عندنا ، وجدانا وعقلا ، حسا وفكرا ، عملا وتحليلا ، على أن يآلف نتاج ثقافتنا فى مراحلها السابقة .

٢ - ومن الرشد العقلى اتساع النظرة الى نتاج الثقة الاسلامية بحيث نراه فى رحاب تاريخ الفكر الانسانى كله ، نراه فى استمرار الفكر الانسانى ، نراه فى مكانه الصحيح من مسار حركة العلم والوعى الانسانى . ذلك لأن الثقافة الاسلامية ليست منقطعة الصلة بماضى ثقافة الانسان وحاضرها . فليس من الانصاف لثقافتنا فى ماضيها ، بل ليس من صحة فهمنا اياها ، النظر اليها على أنها منفصلة عن التيار العام للثقافة الانسانية .

٣ - ويترتب على رحابة النظرة سلامة التقدير . فمن الرشد العقلى

أن تقدر مكانة ثقافتنا الاسلامية ودورها فى استمرار العلم والفكر والفن الانسانى تقديرا متزنا ، وأن تقومها تقويم الدارس الرزين الوائق ، فلا نعطيها ما ليس لها ، ولا ننقصها شيئا هو من صميم مزاياها . الاتزان فى التقدير والانصاف فى الحكم من علامات الرشيد العقلى .

٤ - واذا كانت سلامة التقدير ضرورية لتقويم مكانة ودور ثقافتنا فى ماضى الفكر والوعى الانسانى فانها ضرورية أيضا لتقويم هذه المكانة وهذا الدور فى حاضر الثقافة الانسانية وواقعها الحى الآن . من المهم لنا ، بل من مسئوليتنا تجاه ثقافتنا ، أى نتعرف على امتداداتها وآثارها ، وأن نتعرف الدور الذى قامت به فى الثقافة الانسانية المعاصرة ، لا من قبيل المباهاة والتفاخر والمن على الثقافة الانسانية المعاصرة ، بل للكشف عن مكان القوة فى ثقافتنا فى مراحلها السابقة ، للكشف عن عناصر ومصادر الخصوبة التى نجحت عندما تلاقحت ثقافتنا مع الثقافات الأخرى فأسهمت فى اثمار تلك الثقافات وازدهارها فى هذا العصر الذى نعيش فيه . وان فى تعرفنا على مصادر وعناصر الخصوبة فى ثقافتنا لكشفا عن جوانب القوة الممكنة والكامنة التى يمكن أن نصنع منها أساس حركة أو نهضة لثقافتنا المعاصرة ، فما أخصب من ثقافتنا عندما تلاقح مع ثقافات أخرى حرة به أن يخصب فى أرض ثقافته الأصلية عندما نحسن المواءمة بين البذرة والتربة والأجواء .

٥ - ومن الرشيد العقلى أن نقدر تقديرا سليما استمرار ثقافتنا الاسلامية بيننا نحن فى عالمنا المسلم العربى المعاصر ، أين هى من فكرنا وعلمنا وفننا ؟ ما مدى حيوية ، أو ما قدر حياة هذه الثقافة فى ثقافتنا الآن ؟

ولا شك أن من سلامة تقدير موقع ودور ثقافتنا السابقة فى ثقافتنا المعاصرة أن نضع موقفنا واتجاهنا النفسى العقلى من تلك الثقافة موضع تأمل ودراسة وتقويم . فالى أى حد يتميز موقفنا واتجاهنا نفسيا وعقليا من ثقافتنا

الإسلامية بالنضج والرشد ؟ ان النظر فى هذا السؤال وما سبقه والاجتهاد فى محاولة الاجابة عليها جزء من حركة الفكر الإسلامى العربى الحديث نحو الرشد العقلى فى تناول نتاج الثقافة الإسلامية .

نتائج صحة الاتجاه

ولنتأمل فيما يترتب من نتائج وآثار عندما يكون اتجاهنا نحو الثقافة الإسلامية ناضجا واشد .

عندما ينضج اتجاهنا نحو ثقافتنا ويرشد نظمنا الى نضج ورشد ما يترتب عليه من نتائج الدراسة والبحث لما احتوته تلك الثقافة من أعمال .

١ - صحة النظرة اولى ضمانات سلامة الثمرة . ولعل أغلى ثمرة وأعز نتاج لصحة اتجاهنا نحو ثقافتنا هو نمو الذات الفكرية العلمية المتميزة عندنا . فليس اقوى فى تكوين الذات المتميزة من ربطها ربطا واعيا بتاريخها الفكرى والوجدانى . لاشك اننا عندما نضع بين أيدي ابنائنا الدارسين نتاج دراسات قائمة على اتجاه نفسى ناضج وعقلى راشد نحو ثقافتنا فانهم يكونون أكثر اقبالا عليها وتعمقا فيها وحماسة لها ، ويتوقون الى مزيد من الاتصال بها والتعرف عليها ودراستها دراسة عمق وذوق وليس دراسة فهم خارجى منفصل بعيد منها . مثل هذا الاقبال هو الذى يجعل نتاج ثقافتنا السابق يجرى فى دماء ثقافتنا المعاصرة ، يمتزج بفكر ووجدان أهل العلم والفن المعاصرين ، يدخل فى تكوينهم العقلى والشعورى والنوقى ، فيعطيهام ملامحهم الخاصة ، يعطيهم معالم ذاتهم المتميزة . وما من شئ مثل نتاج التاريخ الثقافى الخاص يعطى الذات قوة معالمها ووضوح قسماثها . وهذا أغلى ثمر وأبقى اثر .

٢ - والذات القوية لا تتردد أمام جديد ولا تتحير أمام غريب ولا تتراجع أمام تحد ، ولا تنكص أمام اختبار . هى بقوتها تسعد وترحب بل تبسادر الى ملاقاته أى نتاج لثقافة أخرى قديمة أو حديثة ، مطمئنة الى أنها لن تفقد

ملاحجها ولن تضيع معالمها ، بل انها سوف تتمثل مما تتفاعل معه من نتاج الثقافات الأخرى بحيوية وبثقة وبعمق ، ومن ثم فان نتاجها يأتي بعد ذلك نتاج ذات متميزة ، نتاجا ناضجا أصيلا مستقلا ، فيكون اضافة جديدة حقا الى الثقافة الانسانية المعاصرة ، كما كان نتاج ثقافتنا القديمة اضافة الى الثقافة الانسانية الماضية .

٣ - وكما يكون نتاج ثقافتنا بذاتها القوية المتميزة اضافة الى الثقافة الانسانية فانه سوف يكون أوثق أصرة وأقوى وشيجة بواقع حياتنا ، سوف يكون أكثر قابلية للاتصال بواقع مجتمعاتنا لأنه ليس نقلا غريبا عن واقعنا ، بل انه نابع منا ، من نتاج ذاتنا فمن اليسير أن ينزل الى أرض مشكلاتنا ، الى واقع حياتنا فيتعامل معها تعاملًا أشمل نظرة وأعمق فهما وأصدق تقديرا مما نعرفه الآن من تعامل كثير من نتاج ثقافتنا الحالّي الذي لا يصدر عن ذات متميزة . ومن ثم فليس عجبا أن يبدو كثير من مواجهات واقتراحات ومحاولات حلول مشكلاتنا ، بل ومحاولات فهم حياتنا ، غريبا ولا يؤدي الى ما يرجى له أو يتوقع منه . حقا ليس عجبا أن يكون الأمر كذلك ، فلا أصلح للذات من نتاج الذات المتميزة القوية الواثقة .

من ماء آباره يسقى الشجر

من عشب واديه يكون عقار العليل

ليس بالماء الغريب يزكو الثمر

وليس بالعقار المجلوب يشفى السقم

وهكذا نرى أن تصحيح اتجاهنا النفسى العقلى نحو ثقافتنا الاسلامية فى ماضيها هو من تصحيح اتجاهنا نحو ذاتنا ، نحو عالمنا ، نحو الحياة .

من تصحيح اتجاهنا نحو ذاتنا لأنه تعرف واع على مكوناتها التاريخية ، ومن تصحيح اتجاهنا نحو الحياة لأن من عرف ذاته سواء فى الماضى أو الحاضر أو ما يتوقع فى المستقبل .

وعرف مكانه ودوره فى عالمه يتفتح عنده الوعى ويتسع ، وتنشط عنده الارادة وتنهض ، ويرهف عنده الذوق ويرقى • وليس ادعى الى الاقبال على الحياة والثقة بها من ذات موصولة بتاريخها متميزة بمعالمها ، ومدركة لدورها بين سائر الذوات على مسرح الحياة •

فالذات العلمية والفكرية والفنية ، بل الذات القومية ، هى ارقى ثمر الاتجاه النفسى العقلى الناضج الراشد نحو ثقافتنا الاسلامية •

كتاب برهان الإسلام الزرنوجي:
تعاليم المتعلم طريق التعلم

وهللا كتاب علمى من نتاج الثقافة الاسلاميه صنفه مؤلفه برهان الاسلام (او برهان الدين) الزرنوجى الذى ذاع صيته فى عام ٦٢٠ هجرية ، ولم يتفق على تاريخ وفاته ، اسماء صاحبه « تعليم المتعلم طريق التعليم » ؛ فلننظر ماذا نجد عنده ، ما قدم وما فهم وما حلل وما اقترح ، وما يمكن أن يكون قد أسهم به فى تيار الفكر الانسانى فيما يتصل بعلم النفس وبعلم التعلم خاصة ، وما يمكن أن يوحى به أو يوجه اليه الآن من بحث أو دراسة أو تأمل : لننظر ماذا نجد عنده ، ولننظر فى الوقت ذاته ماذا يجد هو عندنا .

ظاهرة من عصره

والكتاب ابن عصر له تميزه الخاص ، وقد كان فى ذاته استجابة علمية تدل على سلامة حس مؤلفه التاريخى وصفاء وعيه العلمى وقوة ادراكه لما كان يتعرض له المجتمع الذى يعيش فيه .

كان القرن الذى عاش فيه الزرنوجى ضمن القرون التى شهدت تعرض الحضارة الاسلامية لاعصار الغزو الصليبي (الذى بدأ سنة ٤٩٨ هـ وانتهى ٦٩٢ هـ أو بدأ سنة ١٠٩٦ م وانتهى ١٢٩٢ م) (٨ : ٢٥٨) . وقد اهتزت شجرة هذه الحضارة التى كانت قد امتدت واشتدت واتسع ظلها وانتشر ثمرها فى المشرق وفى المغرب . فكان ذلك الاعصار الصليبي الغازى الذى اراد أن يكسر الحضارة الاسلامية فى المشرق بعد أن نجحت أعاصير أخرى فى ازاحة فروع هذه الشجرة من المغرب فى الأندلس .

وعندما تتعرض شجرة غالية فيها كل الحياة الى اعصار كله ظلمات من تحتها حقد متأجج ومن ورائها دمار ما حق ، عندئذ يهرع ذو الحس السليم والعقل الراجح والارادة الواثقة والنظرة الممتدة الى غيب المستقبل ، يهرع الى الأصول ، الى الجنور يريد أن يتأكد من سلامتها وتماسكها . فعند تهديد الأركان نعود الى أسس البنيان . وكانت فترات الحروب الصليبية فى المشرق

المسلم تهديدا للحضارة الاسلامية ، وكان رد الفعل الثقافى هو الرجوع الى القرآن والسنة ، وكان هذا دليلا على سلامة الفكر الإسلامى وغناه بعناصر القوة والثبات أمام التهديد الخارجى . وكان مما عزز رد الفعل هذا تعدد المذاهب الكلامية والفلسفية وتفرق الشيع والايغال فى البعد عن الأصول والمغالاة فى التباعد بين الفرق والمذاهب والاتجاهات (٥ ، ٨) ، فكانت العودة الى أصل الأصول ، القرآن والسنة ، رد فعل ثقافى لتهديد التفرق الممزق من الداخل كما كانت رد فعل لتهديد الغزو المدمر من الخارج .

فكان أن واكب الجهاد الثقافى الفكرى الجهاد الحربى العسكرى ذلك أنه عندما استتجمع الشرق المسلم قوته فى همة صلاح الدين (توفى سنة ٥٨٩ هـ - ١١٩٣ م) فانه أراد أن يوقف الاعصار العاتى بتوحيد الجهاد العسكرى ، كما أراد فى الوقت ذاته أن يرأب الصدع الداخلى المفتت بتوحيد الجهاد الفكرى بأن يجمع المتفرق ويضم المتباعد بحيث يلتف الكل حول ما منه بدأت الوحدة وانطلق البعث ونهض البناء ، حول القرآن والسنة .

فالعودة الى الأصول هى المنهج الذى اختاره وعى الثقافة الاسلامية فى مواجهة التهديد الخارجى والتهديد الداخلى ، ولكن ، كيف يكون تثبيت هذه الأصول ؟ كيف يكون استمرارها والحفاظ عليها ؟ كيف يكون تعمقها وفهمها ؟ كيف يكون درسها وتعلمها ؟

كان رد الفعل هنا أيضا ، أو كانت الاجابة على هذه الأسئلة ، دليلا مؤيدا لسلامة الفطرة وقوة الوعي عند حاملى الثقافة الاسلامية ، ذلك لأنهم عنوا بالتعليم فى ذلك الوقت عناية خاصة تمثلت فى :

١ - الاهتمام بإنشاء المدارس ، وتأسيس المعاهد الدينية ، كما ظهر عند الأيوبيين ، ومن أشهر نماذجها دار الحديث ، أو الكلية الكاملية .

٢ - مجانية التعليم وهو نظام أخذته الثقافة الإسلامية عن الفرس
(راجع تفاصيل هذا في ٥ : ١٨ - ٢١ ، ٨ : ٤٢٢ - ٤٢٣) .

لم يكن غريبا أن يظهر في مثل هذا العصر كتاب عن التعلم والتعليم ،
فكان كتاب برهان الإسلام الزرنوجي الذي بين أيدينا اليوم نتاجا طبيعيا لرد
فعل الثقافة الإسلامية للتهديد من الخارج ومن الداخل ، فهو تعبير عن الاهتمام
بالإجابة على الأسئلة عن كيف يكون تثبيت الأصول ، وضمان استمرارها
وتعمقها وفهمها ، وتعبير أيضا عن المنهج العام الذي انتهجته الثقافة في ذلك
العصر نحو القرآن والسنة .

تاريخ حياته وحيويته

ولكتاب « تعليم المتعلم طريق التعلم » للزرنوجي قيمته بين النتاج
العلمي الإسلامي ، فقد كان معروفا ذائع الصيت مقسدا عند علماء المسلمين
(٤ : ٢٣٩ - ٢٤١) . ومن الدارسين المحدثين من يعده أحد ثلاثة كتب
تفرغت تماما لموضوعات التربية (٥ : ١٦٠) هي :

(١) « الفضيلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين » للقباسي
القيرواني ، وكان في وقت كتابة أسماء فهمي كتابها في عام ١٩٤٩ (٥)
مخطوطا محفوظا بدار الكتب المصرية ، إلا أن أحمد فؤاد الأهواني حققه ودرسه
ونشره تحت عنوان « الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين
والمتعلمين » (٤) .

(٢) « تعليم المتعلم طريق التعلم » للزرنوجي ، الذي هو موضوع هذه
الدراسة الحالية .

(٣) « في أحكام المعلمين والمتعلمين » لمحمد بن أبي زيد ، ولا نعرف
ما إذا كان هذا الكتاب قد حقق أو درس أم لا .

ومن الدارسين المحدثين أيضا (إبراهيم سلامة في ٤ : ٢٣٩ ، ٣٧٦)
من يعد كتابي القابسي والزرنوجي أهم كتابين في التربية في الثقافة الإسلامية
العربية القديمة .

ولكتاب الزرنوجي تاريخ حياة ، أو تاريخ حيوية ، حافل ، فيما يلي
ما أمكن تتبعه منه (*) وأنه لكاف لأن يبين حركة الكتاب ، وما يحمله من
آراء ونظرات ، في تاريخ الفكر العلمي النفس التربوي هنا حيث ظهر ،
وهناك - في الغرب - حيث لقي من العناية ما يظهره الاهتمام بترجمته
وطباعته .

● فقد ترجم هذا الكتاب الى اللاتينية (٤ : ٢٣٩) . ولا شك أنه
كان ضمن نتاج الثقافة الإسلامية الذي ترجم الى اللاتينية في مراكز الالتقاء
العلمي بين أوربا والحضارة الإسلامية ، أو أثناء احتكاك أوربا بتلك الحضارة
في الحروب الصليبية . ولا ننسى أن الكتاب قد صنف أثناء ، بل كرد فعل
عقلى نفسى للحروب الصليبية ، وأنه كان ذائع الصيت بين مفكرى المسلمين
عامة وطلاب العلم خاصة ، مما يرجح أن يكون قد عرف في أوربا وترجم
ضمن ما ترجم في ذلك العصر من آثار علمية وفلسفية إسلامية الى اللاتينية .

● طبع الكتاب فى ألمانيا سنة ١٧٠٩ ميلادية ، باعتناء المسيو
ريلندوس . Euchiidiom Studiosi ed. H. Rolandus ad Rhenum (1709)
(فى ١٣ رقم ٩٦٩)

● طبع فى ليبزج فى سنة ١٨٣٨ م باعتناء المسيو كاسبارى (١٣)

● طبع فى مرشد أباد فى سنة ١٢٦٥ هجرية ، ١٨٥٢ ميلادية (١٣)

(*) أود أن أشكر السيد منير حسن جمال على مساعدته فى هذا التتبع .

- طبع فى قازان فى سنة ١٨٩٨ م و ١٩٠١ م (١٣)
 - طبع فى تونس فى سنة ١٢٨٦ هـ ، ١٨٦٩ م (١٣)
 - طبع فى الآستانة (عن طبعة تونس) فى ١٢٩٢ هـ ، ١٨٧٥ م (*) (١٣)
 - وفى ١٣٠٧ هـ ، ١٨٨٩ م (١٣)
 - وفى ١٣٣٢ هـ ، ١٩١٤ م (٦)
 - طبع فى مصر فى سنة ١٣٠٠ هـ ، ١٨٨٣ م (١٣)
 - وفى سنة ١٣٠٧ هـ ، ١٨٨٩ م (١٣)
 - وفى سنة ١٣١١ هـ - ١٨٩٤ م (٦)
 - وفى سنة ١٣١٩ هـ ١٩٠١ م (٦)
 - وفى سنة ١٣٤٩ هـ - ١٩٣١ م (٤ : ٣٧٥)
- والنسخة التى أعتمد عليها فى هذه الدراسة مراجعة ، كما هو مثبت فى صفحة العنوان ، على طبعة المطبعة الميمنية بمصر فى ١٣١٩ هـ ، ١٩٠١ م ، مطبعة أحمد كامل باستنبول فى ١٣٢٢ هـ ، ١٩١٤ م .

- والكتاب قد ترجم ترجمة حديثة الى الانجليزية (٤ : هامش ٢٢٩)

● والكتاب مخطوط فى مجموعة منجانا رقم ١٢٣ ب فى انجلترا
Mingana Collection 123 b Birmingham

باسم : الشيخ برهان الاسلام : تعلم المتعلمين على الكمال (٥ : هامش ١٢)

- وفى عام ١٩٣٨ ترجم ابراهيم سلامة (فى ٤ : ٢٣٩) عناوين فصول الكتاب ، ثم عرض بعض آرائه فى ايجاز وكان ذلك فى دراسة له منشورة باللغة الفرنسية (عنوانها فى ٤ : ٣٧٦) .

فتاريخ حياة هذا الكتاب فى طورها الحديث ، أى القرون الثامن عشر

(*) حسبت السنة الميلادية بالمعادلة التالية
السنة الميلادية = السنة الهجرية $\times \frac{١٧}{١٠٠} + ٦٢٢$ (١١ : ١٥)

والتاسع عشر والعشرين ، سواء في الشرق أو في الغرب ، يدل على حيوية كبيرة واحتفاء به شديد من الفكر العلمي الحديث ، الى جانب اهتمام العلماء ، والمتعلمين المسلمين به منذ ظهوره في القرن السادس الهجري أو الثاني عشر الميلادي .

الا أن ما يلفت النظر ويدعو الى مزيد من البحث طباعة هذا الكتاب في ألمانيا في سنة ١٧٠٩ م ثم في ١٨٣٨ م ، وفي مدينة ليبزج على وجه الخصوص حيث ظهرت بدايات الدراسة العلمية في علم النفس على يد فوند Wundt (١٨٣٢م - ١٩٢٠م) ومعاصريه (١٥) . لا شك في أن هذا الكتاب ، وقد عرف هناك في ذلك الوقت المبكر قد أسهم بشكل ما في تطوير هذه الدراسة في بدايتها في ألمانيا ، أما كيف كان هذا الاسهام ، وما قدره ، فانها أمور تحتاج الى دراسة قائمة بذاتها يفرد فيها الجهد لها خاصة . وكم نود أن تمتد دراسة أخرى وتتسع لتشمل ما يمكن أن يكون قد أثر به كتاب الزرنوجي في بقاع أخرى غير ألمانيا وبصفة خاصة في الفكر التربوي الانجليزي .

أما النسخة التي تعتمد عليها الدراسة الحالية فهي مطبوعة وليست مخطوطة وعلى صفحة العنوان أنها الطبعة الأولى ، وأنها مراجعة على طبعات سابقة ، ذكرت منذ قليل ، وهي مطبوعة بمطابع دار احياء الكتب العربية : عيسى البابي الحلبي وشركاه ، القاهرة . وليس عليها تاريخ طباعتها ؛ وان كنت اقتنيتها في سنة ١٣٧٦ هـ ، ١٩٥٦ م ، وتتكون من ثلاث وستين صفحة من القطع الصغير ، بالاضافة الى صفحة العنوان وصفحة الفهرس في آخر الكتاب .

ونلاحظ اختلافات طفيفة في اسم الكتاب ، هي غالبا من أخطاء النساخ ، وليس فيها ما يحمل على الشك في أن الكتاب لمؤلف آخر غير برهان الاسلام (أو برهان الدين) الزرنوجي ، أو أن له أكثر من كتاب بعناوين مختلفة

فى موضوع التعلم والتعليم •

من هذه الاختلافات فى اسم الكتاب :

● تعليم المتعلمين على الكمال (٥ : هامش من ١٢٠)

● تعليم المتعلم لتعلم طريق التعلم (١٣ رقم ٩٦٩)

● تعليم المتعلم طريق التعلم (٦)

وللكتاب شرح قديم قام به ابراهيم بن اسماعيل (١) وهو مطبوع
أبضا بمطبعة دار احياء الكتب العربية : عيسى البابى الحلبي وشركاه ، وبهامش
الشرح كتاب الزرنوجى ذاته : تعليم المتعلم طريق التعلم •

محتواه

ويتضمن كتاب تعليم المتعلم للزرنوجى ثلاثة عشر فصلا بعد المقدمة
أو خطبة الكتاب كما يسميها وهذه الفصول حسب ترتيبها هى :

● ماهية العلم والفقه وفضله •

● النية حال التعلم •

● اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه •

● تعظيم العلم وأهله •

● الجد والمواظبة والهمة •

● بداية السبق وقدره وترتيبه •

● التوكل •

● وقت التحصيل •

- الشفقة والنصيحة .
- الاستفادة .
- الورع في حالة التعلم .
- فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان .
- فيما يجلب الرزق وما يمنعه وما يزيد في العمر وما ينقص .

تحليل التعم عند الزرنوجي

ملاحح عامة

تتميز معالجة الزرنوجى للتعلم بملاحح عامة يتبينها بوضوح دارس كتابه « تعليم المتعلم ٠٠٠ » بعد التعرف الاول عليه ثم تزداد هذه الملاحح بروزا وتحلدا وتمايزا كلما ازداد الدارس منه اقترابا بالآلفة واثناسا بالذوق وتعمقا بالفهم .

هذه الملاحح العامة هى :

١ - افراد دراسة خاصة عن التعليم والتعلم : فيدور الحديث فى كتابه كله فى موضوع واحد هو ما اختاره مؤلفه مما يتصل مباشرة بالتعليم والتعلم . وقد لاحظنا فيما سبق أن مثل هذه الكتب ذات الصبغة التربوية الخالصة فى نتاج الثقافة العلمية الاسلامية القديم قليل جدا ، يرى بعض الدارسين أنه ثلاثة كتب منها كتاب الزرنوجى ، بينما يرى آخرون أنهما كتابان أحدهما كتابنا هذا والآخر كتاب القابسى : الفضيلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين . الا أن الزرنوجى كان أكثر تخصصا فى موضوع كتابه من القابسى الذى لم يركز تركيزا كاملا على التعليم والتعلم ، وان كان لكل منهما امتيازه وفضله الذى يستحق التقدير والاهتمام والدراسة :

وكان الزرنوجى شديد الحرص على ألا يتشعب به الحديث بعيدا عن القصد الذى رسمه فى فاتحة كتابه عندما قال :

« فلما رأيت كثيرا من طلاب العلم فى زماننا يجردون الى العلم ولا يصلون ، ومن منافعهم وثمراته يحرمون ، لما أنهم أخطئوا طرائقه ، وتركوا شرائطه ، أردت وأحببت أن أبين لهم طريق التعلم » (٦ : ٢)

فقد أفرد حديثه تماما عن التعلم وطرائقه وشرائطه ولم يحد عن هذا ، كما كان شأن المؤلفين القدامى عندما كانوا يستترسلون وراء كل شاردة

أو يميلون الى كل باب يفتح أمامهم فيستوفون فيه القول ، أما صاحبنا الزرنوجي فقد ألزم نفسه بموضوع واحد والتزم اتجاهها بعينه ، ولا شك في أن هذا الالتزام والالتزام الذاتي منه انما كان نابعاً من تقدير سليم لخطورة شأن التعلم واستحقاقه افراد دراسة مستقلة عند وحده . وقد أرجعنا هذا التقدير لخطورة التعلم عند الزرنوجي الى حساسيته العلمية المرحفة ووعيه الحضارى الناضج بما كان يتهدد الثقافة الاسلامية والمجتمعات الاسلامية من تهديد من خارجها ومن داخلها .

وكان من حرصه على سلامة منهجه واستقامة نهجه أنه حتى عندما كانت تظهر أمامه ضرورة الاهتمام بفرع متصل بالأصل عنده فإنه يلفت النظر اليه منبهاً الى مكانته واتصاله بموضوعه الاصلى ، ثم يمضى فى سبيله بغير تشعب أو تشتت .

من أمثلة هذا ما ذكره عن العلم وفضله حيث قال :

« وقد ورد فى مناقب العلم وفضائله آيات وأخبار صحيحة مشهورة لم نشتغل بذكرها كيلا يطول الكتاب » (٦ : ٨)

وكذلك قوله عند التعرض للأخلاق الذميمة :

« والأخلاق الذميمة تعرف فى كتاب الأخلاق ، وكتابنا هذا لا يحتمل بيانها » (٦ : ٢٢)

ومن ذلك أيضاً إشارته الى مرجع فى الطب ، فإنه ينصح طالب العلم بالرجوع اليه دون أن يستغرقه الكلام فى فاحية بعيدة عن الموضوع الذى حدده لنفسه واصطفاه .

٢ - تعليم التعلم : واختيار الزرنوجي عنواناً لكتابه بهذا الشكل « تعليم المتعلم طريق التعلم » ليس من قبيل ما كان شائعاً فى عناوين المصنفات

العربية القديمة فى مجالات الفكر والأدب من توخ للموسيقية والتوازن والسجع ، بل انه أكثر من هذا ، ذلك لأن هذا العنوان يحمل فى ثناياه اتجاهها عميقا وأصيلا ومتميزا عند الزرنوجى عبر عنه بتأكيديه أنه يهدف بكتابه هذا أن يتعلم المتعلم طريق التعلم ، أو كما نقول نحن فى اصطلاحنا الحديث فى علم النفس ، ان غاية التعلم أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم أو كيف يعلم نفسه . وهذا ما قصده الزرنوجى من وضعه هذا العنوان لكتابه . فالأصل فى التعلم عنده أن يتعرف المتعلم على طرائق التعلم وشرائطه ليصبح معلم نفسه ، أى أن كل ما نعلمه اياه أو نعمله معه أن نضعه بثبات على طريق التعلم .

وسوف يتكشف اتجاه الزرنوجى هذا نحو التعلم بجلاء أكثر عندما نتكلم على عناصر التعلم عنده بعد قليل ، الا أن ما يفلت النظر ، وهو مرتبط بهذه الملامح العامة للتعلم عنده ، أنه لم يتعرض لموضوع الامتحان أو الاجازة كما كانت تسمى فى زمانه . وأنه فى هذا الاغفال المقصود لمتسق أتم الاتساق مع اتجاهه الذى أبرزه عنوان دراسته وأكدته محتواها ، فما دام أمر التعلم هو تعليم المتعلم طريق التعلم فإن المعيار الذى فى ضوئه يتحدد مدى تمكن المتعلم من الطريق ، أو من طرائق التعلم وشرائطه ، ليس فى الامتحان أو الاجازة ، وانما المتعلم ذاته هو الذى يحسده تمكنه ويقوم تعلمه ويوجه طريقه . المتعلم هو الذى يضع المعيار ، بل المتعلم هو المعيار .

٣ - صبغة عملية : ومن الملامح العامة لتناول الزرنوجى موضوع التعلم أنه ذو طابع عملى تطبيقى ، وقد كان هذا واضحا حتى فى كلمته التى سبق ايرادها من خطبة كتابه والتى يشير فيها الى ما لاحظته من معاناة المتعلمين فى زمانه من صعوبات وما يعترضهم من عقبات تجعلهم يتنكبون جادة الطريق فلا يصلون الى مرامهم ، ولا يصيبون مرامهم ، وتقصر أدواتهم فلا يستطيعون لثمار العلم وصولا فكان تصنيفه هذا الكتاب عن التعلم استجابة لحاجة (م ٧ - برهان الاسلام) .

أحسها وعلاجا لصعوبات لمسها ، لهذا أراد وأحب ، كما يقول ، أن يبين طرائق التعلم وشرائطه . وقد وفى وأوفى فيما أراد وأحب اذ جاء الكتاب عملياً بشكل أحسبه به قد حقق غرضه واربطه من تصنيفه .

ولم يكتف الزرنوجي فى اتجاهه العملى التطبيقى فى كتابه بالتوجيه المفصل لأساليب التعلم ذاتها من تكرار ومراجعة مما سيأتى ذكره ، بل انه كان يهتم فيوصى بأمور مساعدة على التعلم مثل تجويد الكتابة والخط (٦ : ١٩) وتقطيع الكتاب مربعا لأنه « أيسر الى الرفع والوضع والمطالعة » (٦ : ٢٠) كما ينصح المتعلم بأن يستصحب دفتره على كل حال ليطالعه ، وأن يكون فى الدفتر بياض ليكتب فيه ما يسمعه من أفواه الرجال ، وأن تكون معه محبرة ليكون مستعدا دائما لكتابة ما يسمع (٦ : ٥٤) ، وكذلك يوصيه بتناول أنواع معينة من المأكولات لفائدتها وتجنب أنواع أخرى لاحتمال أضرارها (٦ : ٥٧) .

٤ - المتعلم كله : وكان اهتمام الزرنوجي بنصح المتعلم بتناول أو اجتناب مأكولات معينة نابعا من نظرته الى المتعلم كله . وتنعكس هذه النظرة المتكاملة الى المتعلم من اهتمامه بجوانب شخصية المتعلم كلها : الانفعالية ، سواء فى ايجابها كما يظهر فى تأكيده ضرورة تعظيم العلم وأهله (٦ : ١٥ - ١٦) أو فى سلبها كما فى نصحه بترك الخصومة والمشاحنة ، والجوانب العقلية حيث تناول الحفظ والنسيان والمراجعة (٦ : ٤١) والتأمل (٦ : ٣٦) ، وكذا الجوانب الاجتماعية ، فى اهتمامه بالصحبة أو الرفقة من المشاركين فى التعلم (٦ : ١٤) ، والجوانب الصحية وضرورة العناية بها سواء كانت صحة البدن أو صحة النفس .

ولم يهتم الزرنوجي بجوانب شخصية المتعلم كلها منفصلة متباعدة ، بل مترابطة متفاعلة يؤثر بعضها فى البعض الآخر تأثيرا متبادلا . من ذلك

قوله مثلا ان الهم والحزن يضر بالقلب والعقل والبدن (٦ : ٤٣) ، وأن المعاصى وكثرة الذنوب تورث النسيان (٦ : ٥٥) ، وأن صحة البدن وحالاته تؤثر فى الحفظ والنسيان (٦ : ٥٧) .

٥ - شمول التناول : على الرغم من صغر حجم كتاب الزرنوجى عن التعلم فانه لم يترك جانبا من جوانب التعلم كان موضوع نظر أو مجال تطبيق فى زمانه الا تناوله بكفاية مستغرقة وتركيز واضح .

لقد كان التعلم فى عصر الزرنوجى ، بل فى الثقافة الاسلاميه كلها ، تعلمًا معرفيًا - انفعاليًا ، دينيًا - اخلاقيًا ، نظريًا - تطبيقيًا ، أو يمكن أن ننظر اليه ونصنفه من وجهة أخرى فنقول انه كان تعلمًا : معرفيًا - دينيًا نظريًا ، وتعلمًا : انفعاليًا - أخلاقيًا - تطبيقيًا .

وأيا ما كانت الوجهة التى ننظر منها الى التعلم فى عصر الزرنوجى فانه كان تعلمًا لفهم الدين والتفقه فيه ، وتعلمًا لما يتطلبه هذا الفهم والتفقه من علوم ، تعلمًا للعمل بما علم من التزام بالفرائض والشعائر ، واجتناب للنواهي ، واستمسك بالقيم الأخلاقية والقواعد السلوكية فى التعامل مع الآخرين . كما كان تعلمًا مؤديا الى نوع من التهذيب والتنظيم الداخلى يحقق توازنا انفعاليًا مطلوبًا عند المتعلم ، بل يعتبر شرطًا من شرائط نجاح تعلمه .

وليس غريبًا ألا يتناول الزرنوجى اكتساب المهارات الحركية أو التعلم الحركى ، ذلك لأن هذا الجانب من التعلم لم يكن من اهتمام عصره ، ولم يكن ضمن تصور ذلك العصر للتربية عامة ، بل ان هذا الجانب الحركى العلمى لم يدخل تاريخ الفكر التربوى والبحث النفسى فى التعلم الا فى مراحل حديثة جدا حيث بدأ ما هو عملى ، تطبيقي ، حركى يحتل مكانا له احترامه وحقه من الاهتمام والدراسة الى جانب ما هو نظرى معرفى نبيل رفيع (راجع تطور هذا فى ١٢ هـ ٢ فصول ١٠ ، ١١ ، ١٢) وأغلب الظن أن هذا النوع من

التعلم ، أى اكتساب المهارات الحركية ، كان اهتماما عمليا ، أو اهتمام ممارسة عند جماعات مثل أصحاب الحرف الذين كانوا يعلمون صبيانهم عن طريق ما يسمى « بالتلمذة الصناعية » أو عند المشتغلين بالفنون العسكرية الذين كانوا يدرّبون الجنود والفرسان على أعمال ومهارات الحرب ، أو عند المهتمين بفنون الرياضة البدنية والألعاب المختلفة . وإن هذا باب من الدراسة يحتاج الى من يتوفر عليه حتى يكشف لنا عن الأساليب التى كانت تتبع والشرائط التى كانت تراعى فى اكتساب هذه المهارات الحركية واثقانها فى ذلك العصر .

عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي

ترسم الملامح العامة الخمسة السابقة معالم لما يمكن أن نسميه نسق تعلم Learning System عند الزرنوجي ، له عناصره الأساسية التي هي مكونات التعلم . كما أن لهذه العناصر فروعاً وتفصيلات تنشعب منها وتندرج تحتها وهي من سبيل الشرح أو الشرط أو التطبيق . وأوضح ما يميز هذه العناصر وفروعها أنها مترابطة في بنية متماسكة منظمة .

لم يضع الزرنوجي كتابه عن التعلم يوم وضعه ليقدم لنا به نسق تعلم ، نموذج تعلم Learning model أو نظرية تعلم Learning theory بالمعنى المتعارف عليه بين دارسي التعلم المحدثين ، ذلك لأن منهج الأنساق والنماذج والنظريات في التعليم منهج حديث جداً لا يكاد يتجاوز عمره الخمسين عاماً ، أما النسق الذي تعرضه هنا فهو ما استطاع كاتب هذه الدراسة أن يكتشفه ويميزه داخل نسيج آراء الزرنوجي ونظراته في التعلم من خيوط سداة منتظمة متناسقة متماسكة بحيث يمكن عرضها في صورة جديدة تجعلها أقرب إلى الاستساغة والتقبل عند المنهج والذوق العلمي الحديث .

وهكذا تتأكد أماننا حقيقة تتكرر عندما نتأمل أي أثر علمي أو فني أصيل ، هي أن سر بقاء هذا الأثر وخلوده مع الزمن ليس فيما يقدم من ابتكار أو إبداع أو جده ، بل في أنه في جوهره دقيق التناسق شديد التماسك متين الحبك ، فيبدو من أي ناحية نظرت إليه جميلاً رائعاً ، كما يبدو في أي عصر يتناوله صادقاً جميلاً ، فالروعة والصدق ، والجمال والجلال ، كلها من وحي ما في العمل الانساني الأصيل من بناء متناغم منسجم منتظم .

وما درستنا هذه للتعلم عند الزرنوجي الا محاولة تنظير حديثة لأفكار
سابقة ، نظرة جديدة الى مادة قديمة ، ومعاودة ابن قراة كتاب أبيه ، تعريف
لأبناء العصر بسبق لعالم متقدم على طريق التعلم .
فما هي عناصر نسق الزرنوجي في التعلم ؟

أولا : التأهب

والمقصود بالتأهب الاتجاه العقلى والانفعالى الذى يهىء الفرد أو يتهيأ به الفرد لمواجهة موقف أو مشكلة أو موضوع ، وأن له دورا كبيرا فى بحوث علم النفس الحديث فى الإدراك والتفكير والتعلم (٧) ، بل نجد أن الطابع الغالب والمميز لعلم النفس فى بعض أوطانه يكاد يدور كله حول فكرة التأهب هذه ، كما فى جمهورية جورجيا فى الاتحاد السوفيتى ، راجع (٣٠) .

وعند الزرنوجى أن التأهب أو الاتجاه العقلى والانفعالى عنصر أساسى من عناصر التعلم التى يجب أن يتوافر بشكل مناسب عند المتعلم عند دخوله فى مواقف التعلم وتعرضه لخبراته الجديدة .

والتأهب عنده هو خلاصة عناصر فرعية ونتاج شرائط هى : النية ، الهمة التوكل . فلننظر كيف تعمل هذه جميعا متضافرة بحيث تؤهب المتعلم وتهيئه تأهبا وتهيؤا مناسبيا يجعل تعلمه أفضل ما يمكن .

النية

يرى الزرنوجى أنه لا بد من النية فى زمان تعلم العلم ، اذ النية هى الأصل فى جميع الأحوال (٦ : ٨) ، الا أن للنية من حيث هى تأهب ، أو اسهام فى التأهب للتعلم ، جانبين ، جانب ايجاب وجانب سلب .

أما جانب الايجاب فهو تركيزه على أن تكون نية المتعلم لطلب العلم (٦ : ٩) :

- - رضا الله تعالى .
- - الدار الآخرة .
- - ازالة الجهل عن النفس .

- ازالة الجهل عن سائر الجهال

- احياء الدين •

- ابقاء الاسلام •

- الشكر على نعمة العقل وصحة البدن •

أما جانب السلب فهو أن يجتنب أن تخالط نيته في طلب العلم شوائب منها (٦ : ٩) :

- اقبال الناس اليه •

- استجلاب حطام الدنيا •

- الكرامة عند السلطان وغيره •

- وينبه المتعلم الى التأمل في أمرين هامين يساعده على خلوص نيته وصفائها ، ومن ثم سلامة اتجاهه نحو التعلم ، الأول : أن « من وجد لذة العلم والعمل به قلما يرغب فيما عند الناس » (٦ : ٩) ، والثاني : أن المتعلم « يتعلم العلم بجهد كثير فلا يصرفه الى الدنيا الحقيرة الفانية » (٦ : ١٠) •

والنية باعتبارها ظاهرة نفسية لها دورها في كثير من مظاهر الحياة النفسية العقلية عند الانسان محتاجة الى استمرار دراستها ووصلها من عند فكر باحث قديم في التعلم مثل الزرنوجي وغيره من المفكرين المسلمين القدامى بمحوثنا الحديثة في علم النفس ، ذلك أننا - فيما يبدو - قد غفلنا النظر فيها لأنها لم تحتل مكانا بارزا في الفكر الغربي الحديث في علم النفس ، وفي التعلم بصفة خاصة ، بل اننا لم نلتفت الى ما قيل عنها عند جاثري وليفين (٢١) وسكندر المعاصر لنا (٣٣) ، وان محاولتنا وضعها - أي النية - ضمن التأهب لما ييسر اخضاعها للدراسة العلمية الحديثة •

الهمة :

وفي رأى الزرنوجي أن الهمة العالية ضرورية لطالب العلم ، « فإن المرء يطير بهمته كالطير ، يطير بجناحيه » (٦ : ٢٥) •

والهمة باعث على الحركة ، بل هى فى ذاتها حركة داخلية تؤدى الى حركة خارجية أو سلوك يتميز بالاقبال والحماسة ، ونلاحظ أن الزرنوجى فى كلامه على الهمة قد ربط بينها وبين العمل ، أى أنه لم يقف عند كونها حالة استعداد أو باعث داخلى للعمل ، بل أكد ضرورة أن تقترب الهمة العالية بالجهد والمواظبة (٦ : ٢٥ - ٢٦) ، كما ترتبط بالاهتمام وعدم التهاون فى الأمور (٦ : ٥٩) .

بل أنه يخطو خطوة أبعد تتضمن نفاذا وبصيرة نفسية تلفت نظر النفسانى المعاصر عندما يبين أمرين : الأول ، أن المواظبة ، أو العمل أو السلوك يؤدى الى تحريك الهمة ، أى أن العلاقة بين الهمة والعمل ، أو الانفعال والسلوك علاقة تبادلية ، بحيث تؤدى الهمة الى جهد ومواظبة بينما يؤدى الجهد والمواظبة الى الهمة .

أما الأمر الثانى الذى يعكس عمق بصيرته فى الظواهر النفسية فهو أنه عندما نصح المتعلم بترك الكسل دعاه الى أن يفعل ذلك عن طريق نشاط عقلى معرفى يقوم به قصدا ، وذلك بأن يتأمل مناقب العلم وفضائله ، ويرى أن هذا التأمل يبعث همة المتعلم الى التحصيل . أى أنه ربط هنا بين الاستشارة العقلية المعرفية وبين الاستشارة الانفعالية الدافعية وهو ربط سديد سليم تؤكد بحوث علم النفس الحديثة التى تدور حول ما فى العمليات العقلية المعرفية من عناصر دافعية (٢٢ : ٣٥ - ٩٤) .

فالزرنوجى يربط بين الهمة والسلوك ربطا تبادليا من جهة ، كما يربط بين النشاط العقلى المعرفى والحياة الانفعالية الدافعية من جهة أخرى .

وهنا أيضا نحتاج فى دراسائنا الحديثة الى أن نضع ظاهرة نفسية مثل الهمة موضع التأمل لنحدد أبعادها ونتبين أدوارها فى التعلم وفى غيره من مظاهر السلوك الانسانى فى سوائه أو اعتلاله ، فى فرديته أو اجتماعيته .

ولاشك أن المهمة متصلة بالدافعية كما أنها متصلة بالتأهب بحيث يمكن دراستها من أى الوجهين نشاء أو كليهما . المهم أنها ظاهرة نفسية يضعها أمامنا الزرنوجى لنستكمل دراستنا لها بما تقدم من أدوات وأجهزة وبما تجمع من آراء ذات اتصال قريب أو بعيد بها .

التوكل :

وصدق التوكل أصل خلوص النية وعلو الهمة . ذلك أن فى صدق التوكل فى طلب العلم تحررا من العلائق الدنيوية والشواغب والشواغل المعيشية مما يساعد المتعلم على أن تكون نيته خالصة للتعلم ، وأن يكون العلم همه واهتمامه ، وأن يكون توجهه فى طلبه خالصا ، قدر الامكان من الشوائب الغريبة عنه ، لهذا يرى الزرنوجى أنه « لابد لطالب العلم من التوكل فى طلب العلم » (٦ : ٤٣) .

— « ولا يهتم بأمر الرزق » (٦ : ٤٣) .

— « ولا بد لطالب العلم من تقليل العلائق الدنيوية بقدر الوسع » (٦ : ٤٤) .

— « وينبغى لطالب العلم ألا يشغله شئ آخر غير العلم » (٦ : ٤٤) .

— « كما ينبغى أن يشغل بالتعلم والتفقه فى جميع أوقاته » (٦ : ٤٥) .

وكما يؤدى صدق التوكل الى خلوص النية فانه يؤدى الى توفير الجهد الانفعالى والعقلى بل والبدنى المبذول فى الاهتمامات والتعلقات المتفرقة ، ثم توجيه هذا الجهد وتركيزه فى التعلم الذى يحتاج السير فى طريقه ومتابعته والاستمرار فيه مثل هذا التركيز فى الجهد والطاقة والقوة ، لهذا يرى أنه :

— « لابد من تحمل النصب والمشقة فى سفر التعلم » (٦ : ٤٤) .

— وأن « سفر العلم لا يخلو من التعب لان العلم أمر عظيم » (٦ : ٤٤) .

ومع صدق التوكل وخلوص النية تعلو الهمة ويزداد استعداد المتعلم
لبذل الجهد للوصول دائما الى تعلم وتفقه أفضل .

من هذا نرى كيف أن النية والهمة والتوكل شرائط يؤدي توافرها
وتضافرها الى تكوين تأهب مناسب وانماثة عند المتعلم ، يجعله يدخل خبرة
التعلم ويعايشها باستعداد واتجاه انفعالي عقلي يتميز بالايجابية والتفتح
والاقدام .

ثانيا : أدب النفس

وأدب النفس عنصر خلقى – دافعى من العناصر الأساسية فى نسق التعلم عند الزرنوجى • حقا لا نجد فى كلامه على التعلم حديثا مباشرا عن أدب النفس الا أننا نراه يتفرق لامعا كخيوط الذهب الخافية الظاهرة فى ثنايا النسيج النفيس • هو عنصر خلقى – دافعى يتميز بالتوازن الداخلى والاعتدال الخارجى ، بالتوازن الانفعالى والاعتدال السلوكى ، بطمأنينة القلب وهدوء الجوارح •

هو عنصر خلقى – دافعى يتكون من خلال وخصال وشمائل وسجايا ، وخصائص وصفات وسمات تسبغ على الشخصية نوعا من الانتظام والاتساق يؤدى الى التوازن والاعتدال ، كما تعطيها وحدة وتركيزا يؤدى الى التماسك والصلابة •

وهل لهذا العنصر الخلقى – الدافعى ، أو أدب النفس ، دور فى التعلم ؟
وإذا كان له دور فما هو ؟ بل ما دور التعلم فيه ؟

وعندما ننظر الى أدب النفس عند الزرنوجى من حيث اتصاله بنسق التعلم عنده نرى أنه له ركنين أساسيين أو رافدين كبيرين يجتمعان لتكوينه ويغذيانه فى كافة مراحل تعليم المتعلم ، وهما : تعظيم العلم وأهله • والورع •
فلنتاول كلا منهما •

تعظيم العلم وأهله

فيرى الزرنوجى أن العلم لا ينال ولا ينتفع به الا اذا كان له عند المتعلم تعظيم وتوقير (٦ : ١٥) ومن هنا تعلق قيمة العلم عند المتعلم وتشرف ويكون توقيره هذا محورا ، بل ومصدرا لكثير من الاهتمامات والانشطة المرتبطة

بتعلمه • فتعظيم العلم هنا هو تعظيم ايجابى ، ليس تعظيما لفظيا ولكنه تعظيم مؤد الى عمل وسلوك ، اذ على المتعلم « أن يستمع العلم والحكمة بالتعظيم والحرمة ، وان سمع المسألة الواحدة أو الكلمة الواحدة ألف مرة » (٦ : ٢٠) فتعظيم العلم فى القلب مرتبط بسلوك يعبر عنه ، منه هذا الاستماع الى شىء من العلم بتعظيم مهما تكرر أمام المتعلم وكان مألوفاً لديه مفهوما عنده •

« ومن تعظيم العلم تعظيم المعلم » (٦ : ١٦) ذلك لانهما من أصل واحد ، اذ لا يمكن أن يتحقق لدى المتعلم تعظيم حق للعلم دون أن يظهر هذا فى تعظيم المعلم وتوقيره ، وفى كلام الزرنوجى على تعظيم المعلم يشير أيضا الى ما يعبر به عنه من سلوك مع المعلم حتى يكون التعظيم والتوقير عملا ، فينص مثلا على أنه من توقير المعلم « ألا يمشى المتعلم أمامه ، ولا يجلس مكانه ، ولا يتبدىء بالكلام الا باذنه ، ولا يكثر الكلام عنده الا باذنه ، ولا يسأل شيئا عند ملأته ، ويراعى الوقت ، ولا يدق الباب بل يصبر حتى يخرج » • (٦ : ١٦ - ١٧) •

بل انه يذهب الى أبعد من هذا عندما يؤكد ضرورة تعظيم الشركاء فى التعلم فيقول : « ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء فى طلب العلم والدرس » (٦ : ٢٠) •

وبهذا نرى كيف أن الزرنوجى حريص على أن يوفر فى موقف التعلم جوا نفسيا اجتماعيا يسوده توقير العلم وتوقير المعلم وتوقير الشركاء ، فاذا أضفنا الى هذا طلبه من المعلم أن يتواضع لمن يعلمهم (٦ : ١٠) تبين لنا كيف أن شرط توقير العلم وأهله والمشاكين فيه أساسى فى تكرين هذا العنصر الخلقى - الدافعى ، أو أدب النفس ، وأن هذا العنصر يساعد فى تهيئة وسط تعلم متناغم متسامح يوقر كل من فيه الآخر وهم كلهم فى توقير العلم سواء •

السورع

وهذا شرط آخر نرى أنه مساعد فى تكوين أدب النفس عند المعلم ذلك لان الزرنوجى يرى أنه كلما « كان طلب العلم أروع ، كان علمه أنفع ، والتعلم له أيسر ، وفوائده أكثر » (٦ : ٥١) .

و لعلنا نلاحظ ربطه بين الورع والنفع والفائدة من جهة وبين الورع ويسر التعلم من جهة أخرى ، فترى كيف أنه يدرك وثيقة الصلة بين حالة وجدانية أب انفعالية وهى الورع وسهولة التعلم ويسره واتقانه ، ثم الانتفاع والاستفادة بما يتم تعلمه واتقانه .

وكدأب الزرنوجى فى حديثه عن التعلم فانه يبين تفصيليا وعمليا مايعنى بالورع فيذكر أنماط السلوك التى تؤدى اليه أو التى يظهر فيها . فمن الورع فى رأيه :

« أن يحترز عن الأخلاق الذميمة ، فانها كلاب معنوية » (٦ : ٢١)
ويؤكد أنه :

« لا يمكن التحرز عنها الا بعلمها وعلم ما يضادعا » (٦ : ٦) وأكبر ما يحرص الزرنوجى على ذكره من هذه الأخلاق الذميمة التى يجب التحرز عنها التكبر اذ يقول :

« وليحترز خصوصا عن التكبر فمع التكبر لا يحصل العلم » (٦ : ٢٢)
ومما ينبغى التحرز عنه أيضا (٦ : ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣) :

— الغيبة .

— اللغو وكثرة الكلام فيما لا ينفع .

— مخالطة أهل الفساد والمعاصى والتعطيل .

بل انه ينبه الى الاحتراز عن الشبع وكثرة النوم (٦ : ٥١) ويرى أنفى

الاحتراز عن هذا اتماما للورع عند المتعلم . وسوف يأتي تفصيل القول في هذا فيما بعد .

ومما هو من الورع كما يراه الزرنوجي الترفع عن الصغائر (٦ : ٤٣ ، ٥٨ - ٥٩) وتجنب الطمع (٦ : ٤٠) واحترام الذات وعدم اذلالها (٦ : ١٠ ، ٤٠) وعدم التهاون بالآداب والسنن (٦ : ٥٣) . كما أن من زيادة الورع حمد المتعلم الله كلما فهم شيئا من العلوم أو وقف على فقه أو حمكة ، فعلى المتعلم أن « يرى أن الفهم والعلم والتوفيق من الله تعالى » (٦ : ٣٨) ، كما ينصح الزرنوجي المتعلم ، وهذا من كمال الورع ، بل ومن كمال أدب النفس كله ، أن « يكثُر من الصلاة ويصلي صلاة الخاشعين ، فان ذلك عون له على التحصيل والتعلم » (٦ : ٥٣) .

وأدب النفس ، فيما يتصل بالتعلم عند الزرنوجي وبالشخصية المسلمة عامة هو نتاج عقيدة المسلم ، التي تقر في القلب ويقبلها العقل ، ونتاج اقامته الفرائض وأدائه الشعائر واجتنابه النواهي ، مما هو تصديق بالعمل والسلوك لما وقر في القلب وما قبله العقل .

ولنسأل الآن ما دور العنصر الخلقى - الدافعي ، أو أدب النفس ، في التعلم ؟ بل وما دور التعلم فيه ؟

ولعل هذين السؤالين يفتحان مجالات رحبة من التأمل والدراسة لجانب من التعلم لم يلتفت اليه بما يستحق من اهتمام ، أعني به العلاقة بين التكوين الخلقى أو التنظيم القيمي ، أو أدب النفس ، والتعلم .

لاشك في أننا اذا نظرنا الى أدب النفس وجدنا له قيمة أو دورا دافعا في التعلم يحتاج تحليلا نظريا وتحقيقا تجريبيا لابعاده وتفاصيله .

وكما رأينا ، فان أدب النفس توازن داخلي واعتدال خارجي ، توازن

انفعالى واعتدال سلوكى . انه طمأنينة وسكينة أى انخفاض فى مستوى القلق، وقد خضعت العلاقة بين القلق والتعلم فى كافة مستوياته للكثير من البحث النفسى التجريبي منه القديم (٧ ، ٢٩) ومنه الحديث جدا (٢٠) . الا أن ما ينتظر التعمق فيه هو العلاقة بين القلق والتكوين الخلقى أو القيمى والتعلم . وقد كانت اشارتنا الى هذه الحاجة العلمية وخيا من الزرنوجى الينا عبر الحقب بموضوعات تأمل ونظر ، ومجالات درس وبخت ، يتحقق بها استمرار واتصال ما بين ماضى العلم عندنا وحاضره ، كما يتحقق فيها تمايز واستقلال شخصيتنا العلمية فى مجمع الامم .

ثالثا : الدافعية

الدافعية فى نسق التعلم عند الزرنوجى هى فى وقت واحد

دافعية ذاتية

دافعية مادة

دافعية نشاط

دافعية مشاركة

أى أنها ليست خارجية بالنسبة الى المتعلم ، ولا منفصلة عن مادة التعلم
ولا غريبة على سلوكه ولا معزولة عن الوسط الاجتماعى للتعلم .

دافعية ذاتية

١ - أما كونها دافعية ذاتية فقد اتضح بصورة غير مباشرة فيما سلف
من كلام على التاهب وما يسهم فيه ويؤدى اليه من نية وهمة وتوكل ، وهذه
كلها تعطى التاهب دورا دافعا ، ذلك لأنه ، كما سبق تحديده ، نوع من الاتجاه
العقلى والانفعالى نحو التعلم ، كما تبين أيضا من مناقشة أدب النفس
وما يتضمنه من تعظيم للعلم وأهله وورع ، وكلاهما متضمن لعنصر دافعى .
بل ان تحديدنا أدب النفس على أنه تكوين خلقى - دافعى صريح فى تأكيده
خاصة الدافعية فيه .

٢ - إلا أن الزرنوجى يعطينا رأيا مباشرا فيما نسميه ذاتية الدافعية
أو الدافعية الذاتية فى قوله :

« فينبغى للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل » (٦ : ٢٧) فالباعث
هنا على التعلم باعث من داخل المتعلم ، ومصدر تحريك هذا الباعث هو
المتعلم ذاته .

وما المكافأة أو الجزاء ، أو ما نوع المعزز الذى يضمن استمرار حركة المتعلم ؟ انها جميعا داخلية ذاتية ، انظر الى قوله :
« وكفى بلذة العلم والفقه والفهم داعيا وباعثا للعاقل على تحصيل العلم »
(٦ : ٣٠) .

وقوله :

« وهكذا ينبغي للفقيه أن يشتغل به فى جميع أوقاته فحينئذ يجد لذة عظيمة فى ذلك » (٦ : ٤٥) .

٣ - ومن ذاتية الدافعية ذاتية التقويم . فما دامت الدافعية ذاتية ، من داخل المتعلم وبتحريكه ، فان التقويم المتفق ، بل والمتوافق والمتسق معها هو التقويم الذاتى . لذا لانجد عند الزرنوجى كلاما على ثواب أو عقاب ، لأنهما خارجيان ، ولكنه يتكلم على لذة العلم والفقه ، والفهم ، ونكاد نقول بتعبيرنا اليوم لذة التمكن أو الجزاء الذاتى . وفى التقويم الذاتى يقول :
« ينبغي لطالب العلم أن يعد ويقدر لنفسه تقديرا فى التكرار ، فانه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ » (٦ : ٤١) .

وأن فى هذه العبارة ما هو أكثر من التقويم أو التقدير الذاتى ، أرجو أن ينكشف منه مزيد عند الكلام فيما بعد على الأنشطة من وجهة نظره فى التعلم ، الا أن ما يعنينا هنا هو إبراز ذاتية التقويم وارتباطها بذاتية الدافعية التى تتجلى فى تنبيهه المتعلم أن « يعد » وأن « يقدر لنفسه » وأن المتعلم لن يبلغ ما يرجوه من رضا واستقرار وارتياح وتوازن - وكلها من التعزيز الذاتى - الا عندما يحقق مستوى التمكن Level of competence أو يبلغ مستوى الهيمنة mastery level الذى وضعه هو ذاته لنفسه .

وكم يشبه هذا ، من وجه جديد ، ما نوكدّه من ضرورة مراعاة الفروق

فيما بين الأفراد من حيث قدرتهم وسرعتهم في بلوغ مستويات التمكن والهيمنة(*) في التعلم ، ولا سبيل اليه الا بأن يكون للمتعلم دور في أن يعد ويقدر لنفسه مستوى لا يستقر قلبه حتى يبلغه كما يقول الزرنوجي ، وأن يكون له دور في تقويم تعلمه .

دافعية مادة

أو دافعية موضوع التعلم ذاته أو مضمونه ، فمادة التعلم ذاتها ليست منفصلة عن دافعية تعلمها ، ومن ثم فانه يضيف الى قوله الذي يطلب فيه من المتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل ، يضيف ما يراه سبيلا الى هذا وهو أن يتأمل فضائل العلم ، وكأنه يشير الى أن هذه الدافعية هي دافعية معرفية ، وبهذا يتم قوله على هذا الوجه :

« فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل والجهد والمواظبة بالتأمل في فضائل العلم » (٦ : ٢٧) .

ولاحظ ما ذكره وسبقت الاشارة اليه من أن لذة العلم والفقه والفهم ولذة الاشتغال بحل مشكلات ومسائل العلم كافية لان تكون داعية وباعثة للعامل على التحصيل ، لاحظ هذا تجد فيه دافعية مادة التعلم بقدر ما وجدت فيه دافعية ذاتية لدى المتعلم .

دافعية نشاط

وما يقوم به المتعلم من نشاط أو أداء أو عمل أو ممارسة هي في ذاتها مؤدية دورا دافعا ، فليس السلوك منفصلا عن الانفعال وليس الاداء منفصلا عن الدافعية ، ومن هنا كان اصرار الزرنوجي في نصحه للمتعلم ان يقرن بين الهمة والجهد (٢٦) وأن يبعث نفسه على التحصيل والجهد والمواظبة ، (٦ : ٢٧)

(*) هيمن على كذا : سيطر عليه وراقبه وحفظه (١٠ ، ج ٢ : ١٠٠٥)

وأن يكون درسه وتكراره « بقوة ونشاط » (٦ : ٤١) •

ومن وضوح ادراكه للعلاقة بين الفعل والانفعال ، بين السلوك والدافعية ، ذكره أن التغلب على الكسل ، وهو هبوط في الاداء وفى الدافعية ، يشترك فيه الجهد والمواظبة ، أى أن استنهاض الدافعية قد يحدث بزيادة حيوية وإيقاع السلوك الظاهري • وكما أن هذه الزيادة فى حيوية وإيقاع السلوك تؤثر انفعاليا فى الدافعية فانها تؤثر معرفيا فى الدافعية •

ومن الأدلة الأخرى على وضوح هذا الإدراك عند الزرنوجى رأيه فى دفع الملل بتنويع النشاط فيقول : « وينبغي لطالب العلم أن يستغرق جميع أوقاته ، فإذا مل من علم يشتغل بعلم آخر » (٦ : ٤٥) ومن هنا يتكرر أمامنا عمق بصيرة الزرنوجى فى الترابط والتكامل والتبادل بين جوانب المتعلم المختلفة حركية سلوكية وانفعالية دافعية وعقلية معرفية •

دافعية مشاركة

وهى الدافعية الناتجة من تعامل المتعلم وتفاعله مع الأطراف الاجتماعية المشاركة معه فى التعلم ، هى دافعية وسط اجتماعى • ونجد الزرنوجى يولى هذا الجانب الاجتماعى فى الدافعية اهتماما يدعو الى كثير من التأمل والتقدير ، فهو الى جانب اشارته الى ضرورة تعظيم العلم وأهله والمشاركين فيه ، يوجه عناية خاصة الى النشاط الاجتماعى فى التعلم حيث يؤكد أن « فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا ، وزيادة » (٦ : ٢٥)

أما الزيادة التى يلمح اليها الزرنوجى ولا يفصح عنها فهى زيادة الأثر الدافعى المنشط للتفاعل الاجتماعى فى كل من المطارحة والمناظرة والذى لا يتوافر فى مواقف التعلم حيث يكون الأمر فيها مجرد تكرار •

هذه هي الدافعية كما استخلصت من متفرق آراء الزرنوجي وكما وضعت فيما استطعنا بناءه من نسق تعلم عنده ، والرجاء معقود بما قد تبعثه وتدفعه آراؤه من حركة لاعادة النظر بل وتصحيحه عندنا في الدافعية عامة وفي علاقتها بالتعلم بصفة خاصة ، فلاتكون دافعية مجردة ، عواملها وشرائطها خارجية بالنسبة الى المتعلم وعن مادة تعلمه وعما يقوم به من عمل ونشاط ومشاركة اجتماعية وهو يتعلم ، كما لا تكون الدافعية مسألة انفعالية فحسب بل تتسع لتكون معرفية وحركية الى جانب طبيعتها الانفعالية .

لم تتقدم بحوث التعلم ، والتعلم المدرسي بالذات ، بما كان يرجى لها ويتوقع منها عندما بدأت في علم النفس الحديث ، ترى ، هل كان من أسباب تعثرها ، نظريا وتطبيقيا ، عدم الدقة في تصور دافعية التعلم ، حتى لقد أعلن علم من أعلام علم النفس المعاصرين هو كارل روجرز ضيقه بهذا التصور غير انسلیم (راجع ٣١) ؟ وهل تكون هذه البحوث أكثر توفيقا ، نظريا وتطبيقيا ، اذا هي تناولت الدافعية في اطار هذا التصور الجديد الذي يوميء اليه باحت تعلم قدير قديم ؟

رابعاً : الاختيار

من ذاتية الدافعية تنبثق حرية المتعلم ، فهو حر لأن حركته من داخله وليست من تحكم خارجي ، ومن حرته تنشأ وتنمو مسؤوليته عن تعلمه ، ومن مسؤوليته عن تعلمه أن يختار ما يقدر هو ذاتياً أنه أنسب لتحقيقه تعلماً أمثل .

فالاختيار عند المتعلم - كما نستشفه من حديث الزرنوجي عن التعلم - نابع من مصدر أصيل هو دافعية التعلم الذاتية التي تؤكد حرية المتعلم ومسؤوليته ومعهما حقه في الاختيار .

فالمتعلم في رأيه حر لأن حركته في التعلم ناتجة من انبعاث داخلي (٦ : ٢٧ ، ٣٠) وهو في الوقت ذاته مسئول أن يتعلم اذ « ليس لصحيح البدن والعقل عذر في ترك التعلم والتفقه » (٦ : ٣٨) وهذا ربط سليم وقويم بين الحرية ، حرية الانبعاث الداخلي الى التعلم ، ومسئولية الاستجابة للباعث أو الداعية الداخلية . وتتسع مسؤولية التعلم عند الزرنوجي بحيث تتضمن جانبين أخلاقيين ينبه اليهما ، الأول المسؤولية العلمية ، أو حرمة العلم كما يسميها ، وذلك عندما يحذر المتعلم من أن يذل نفسه أو أن يترك نفسه نهبا للطمع ومحاولة الاستغناء بمال الناس ، فيقول « والعالم اذا كان طماعا لم تبق حرمة العلم ، ولا يقول بالحق » (٦ : ٤١) ، كما أن « العلم أمر عظيم ، وهو أفضل من الجهاد عند أكثر العلماء » (٦ : ٤٤) أما الأمر الثاني فهو أن يكون من نية المتعلم التعلم - كما سبق - لا لازالة الجهل عن نفسه فحسب بل « ازالة الجهل عن نفسه ، وعن سائر الجهال » (٦ : ٩) .

ومن حرية المتعلم ومسؤوليته اختياره ، أي أن اختياره هو اختيار مسؤولية واختيار حرية . ولنلتفت الى ما يراه الزرنوجي في اختيار المتعلم .

١ - اختيار العلم : فعلى المتعلم أن يختار من كل علم أحسنه ، مما يحتاج إليه في أمر دينه في الحال ، ثم ما يحتاج إليه من المال » (٦ : ١١) .

٢ - اختيار الأستاذ : ومن حق المتعلم أن يختار من يعلمه ، فيختار « الأعلام والأورع والأسن » (٦ : ١٢) ، بل إن الزرنوجي ، لاهتمامه بصحة الاختيار وسلامته ، ينصح المتعلم ألا يتعجل الاختيار إذ على المتعلم أن يمكث شهرين حتى يتأمل ويختار استاذاً ، ويقول « فتأمل شهرين في اختيار الأستاذ وشاور » (٦ : ١٣) .

٣ - المشاورة : ولا تعارض بين الاختيار والمشاورة لأن المشاورة من الحرية ومن الاستزادة بوجهات النظر المتباينة وبالمعلومات المتنوعة التي تساعد في الاختيار . ويكرر الزرنوجي ذكر المشاورة كما أشار منذ قليل في اختيار الأستاذ ، وكذلك يقول إن على طالب العلم « أن يشاور في كل أمر » (١٢) وأن يستأنس برأي الأستاذ ويشاوره في اختيار نوع العلم ، ومادام المتعلم قد أحسن اختيار الأستاذ فلا بأس - بل الواجب - أن يشاوره ويطيعه في اختيار نوع من العلم يراه الأستاذ أكثر مناسبة لوقت أو مرحلة بعينها (٦ : ٢ ، ٢١) .

٤ - الثبات بعد الاختيار : إلا أنه بعد الاختيار وما يتطلبه من مشاورة ومداولة وتأمل فإن على المتعلم أن يثبت عند اختياره سواء فيما يتصلب باختيار الأستاذ ، أو الفن ، أو الكتاب أو البلد .

أما بالنسبة إلى الثبات عند الأستاذ ، فيروى الزرنوجي أن أبا حنيفة اختار حماد بن سليمان - رحمهما الله - بعد التأمل والتفكير بطبيعة الحال - وقال - أبو حنيفة - « ثبت عند حماد بن سليمان فتميت » (٦ : ١٢) وأرجو أن نتأمل كلمة « نميت » الأخيرة هذه فإن فيها من الدلالة على صدق الفهم وعمق البصيرة في التعلم ما يدعو حقاً إلى الاكبار ، ذلك لأن التعلم ،

فى أصبح فهم له ، نمو ، لا فى المعارف والمعلومات والأفكار فحسب بل نمو للشخصية الانسانية كلها فى تعاملها وتمازجها ، فى تفاعلها تفاعلا انسانيا شاملا وعميقا ، فى تلاقيها المتراحم بين المعلم والمتعلم يكون من نتاجه لا نمو المتعلم وحده بل نمو طرف التفاعل والتلاقى الآخر وهو المعلم . التعلم نمو لكل من يشارك فيه عندما يكون عملية انسانية تتحرك أعضاؤها حركة متناغمة متناسقة الى أعمق وإلى أعلى وإلى أرحب ، فى الوعي ، والذوق والارادة . ولهذا كان ثبات المتعلم عند معلم ميسرا ومساعدة على اتمام هذه الحركة الانسانية ، اذ يعطيها حقها فى الزمن والاستقرار وهو فى الوقت ذاته حقها فى النضج والاثمار . ولقد نعى أبو حنيفة ونضج وأعطى خير الثمار عندما ثبت عند استاذة حماد بن سليمان .

وكذلك ينصح الزرنوجى بالثبات على فن بعينه ، أو فرع من فروع العلم « حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول » (٦ : ١٤) ، وأن يثبت على كتاب ، ويصبر عليه ، حتى لا يتركه مبتورا (٦ : ١٤) وكذلك على المتعلم أن يثبت ويستقر ، ويصبر « على بلد حتى لا ينتقل الى بلد آخر من غير ضرورة ، فان ذلك كله يفرق الأمور ، ويشغل القلب ، ويضيع الأوقات ، ويؤذى المعلم » (٦ : ١٤) وتأمل مارتبه من أضرار عدم الثبات والاستقرار فى بلد لغير ضرورة ترى دقة استيعابه لاحتمالات متباينة ومتباعدة تمتد من تفريق الأمور حتى ابداء المعلم .

٥ - اختيار الشريك : ومن مسئولية المتعلم أن يحسن اختيار شريك التعلم اذ عليه « أن يختار المجد والورع وصاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان ، والمعطل ، والمكثار ، والمفسد ، والفتان » (٦ : ١٤) .

وهكذا ترى أن الاختيار عند الزرنوجى جزء من نظرة شاملة الى ذات المتعلم ، بل الى الذات الانسانية عامة ، تتميز بالاستقلال ، أى الدافعية

الذاتية ، والحرية ، والمسئولية • والحق أن نظرتة هذه الى الذات مشتقة ومتسقة مع الاسلام ، وهو الاطار العقيدى الفكرى التربوى الذى نشأ فيه وتنفسه وتمثله كيان الزرنوجى العقلى والوجدانى فكان نتاجه هذه النظرة الى الذات • فالانسان فى الاسلام مكرم بعقله وقلبه وما حمل من أمانة • وهو حر بعبوديته لله للمثل الأعلى ، وهو مسئول عن ذاته ومجتمعه ، ومن ثم فان له كل حقوق الكرامة والحرية والمسئولية ، وإن حق الاختيار هو أعلى هذه الحقوق وأسمائها •

هذه النظرة الى ذات المتعلم ، من حيث استقلالها وحريتها ومسئوليتها واختيارها ، تصبح نسق الزرنوجى فى التعلم بصيغة يمكن أن أسميها صيغة « اسلامية انسانية » ولعل فى تعرفنا الدقيق على الخصائص التى تعطي نسق الزرنوجى هذه الصيغة المميزة ما يدلنا على نهج قويم لارساء قواعد اتجاهات ونظريات تروى بميائنا وبغيرها ، وتتغنى ما شاء لها نموها من هواء ثقافتنا الأصيلة وغيره ، ولكن لا تتحرك الا بروحنا ، فنعرف أنفسنا بها ونعرف بها وتعرف بنا •

ونكاد نرى أوجه شبه بين نظرة الزرنوجى ذات الصيغة « الاسلامية الانسانية » هذه وما يبرز الآن فى آفاق علم النفس المعاصر من نظريات ذات طابع انسانى (يمثلها ٢٤ ، ٣١ ، ويستعرضها ١٨) تشتق منها اتجاهات فى التعلم والتعليم تجعل مركز العمل والنشاط هو المتعلم (راجع بالذات ٣١) • وإن هذا الشبه ملق علينا مسئولية التأمل فى تعمق واستقصاء واستيفاء فى دراسات نفسية تربوية مقارنة بين اتجاه الزرنوجى وغيره ممن أسسهم فى الدراسات النفسية من علماء مسلمين وهذه الاتجاهات الحديثة • أقول اننا محتاجون الى دراسات مقارنة ، وأضيف ودراسات تاريخية تتبعية •

خامسا : الأنشطة

تتربط الأنشطة أو الممارسات فى نسق التعلم عند الزرنوجى ترابطا تبادليا وثيقا بكافة عناصر التعلم ، دافعية كانت أو معرفية ، وقد تبين هذا بوضوح فى بعض المواضع مما سلف من حديث فى هذه الدراسة . لاحظنا مثلا كيف يرتبط النشاط بالدافعية فيما أسميناه « دافعية النشاط » ، حيث لا يكون النشاط الممارس ناتجا عن دافعية مناسبة كما هو معروف ، بل يكون النشاط ذاته باعثا على التعلم ودافعا اليه ، أى أن الدافعية ناتجة عن النشاط وليست مؤدية اليه فحسب ، ومن هذا السبيل ما لاحظناه أيضا من أن التنوع فى النشاط يدفع الكسل ويبعد الملل ، فالقبال والاستمرار الناتجان عن النشاط ، أو التنوع فيه هما أيضا من الدافعية المترتبة على النشاط ، أو التنوع فيه هما أيضا من الدافعية المترتبة على النشاط ، أو دافعية النشاط . فالنشاط اذن ناتج عن ومؤد الى دافعية .

وكذلك نلاحظ أن الأنشطة مرتبطة بالتأهب ، فاذا كانت النية والهمة والتوكل تدعو الى نشاط وتوجهه وتقويه فان النشاط ذاته يؤكد انية ويرفع الهمة ويعمق التوكل . ونلاحظ أيضا ارتباط الأنشطة بأدب النفس ، ذلك لأن أدب النفس يؤثر ، كما يتأثر بالنشاط المعبر عنه ، فتعظيم العلم وأهله مثلا ، والاحتراز عن الصغائر وما الى هذا مما يدخل فى أدب النفس – أو التكوين الخلقى الدافعى – كل أولئك يزداد ثباتا ورسوخا بممارسته فى نشاط فى سلوك فى عمل .

والحق أن أنشطة التعلم ليست منفصلة ولا مختلفة عن التعلم .

ليست الأنشطة شرطا مؤديا الى التعلم والتمكن بل انها عنصر من

العناصر المكونة للتعلم .

الأنشطة هي التعلم

اذ ليست أنشطة التعلم منفصلة عن محتواها ومراميها ، كما أن الأنشطة ليست منفصلة عن دافعيته ، ذلك لأنها ، أي الأنشطة ، من الدافعية وفيها ومؤدية اليها .

نعم ، ليست الأنشطة شروطا مؤدية الى التعلم ، أي تؤدي اليه وهي خارجة عنه ، بل هي التعلم ، هي داخله فيه ، هي جزء منه ، هي شكله ومحتواها ، هي غايته وممراته . فليست أنشطة الفهم مثلا شيئا مغايرا للفهم بل هي الفهم ، وليست أنشطة تعلم السلوك الخلقى مختلفة عن الخلق بل هي الخلق . وليس العلم ، كما يؤكد الزرنوجي - إلا العمل به (٦ : ٨) ، أي أن العلم هو العمل ، كما أن الأنشطة هي التعلم .

وهكذا نرى كيف يتواءم الارتباط التبادلي بين الأنشطة وعناصر التعلم ، ولعل في هذا ما يذكرنا بأن فصل الأنشطة عن هذه العناصر ، بل فصل عناصر التعلم بعضها عن بعض ، ليس إلا عملا تحليليا نظريا لا يعنى انفصال هذه العناصر وتباعدها في واقع تعلم الكائن الحي المتكامل المتفاعل النامي .

ويمكن أن نميز الخصائص التالية للأنشطة والممارسات من حيث هي عنصر أساسي من عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي .

التنوع

عندما نتأمل ما وجه اليه الزرنوجي اهتمامه من أنشطة مرتبطة بالتعلم نجد فيها تنوعا كبيرا ، كأنما يريد أن يوضح للمتعلم أنه كلما زاد تنوع نشاطه وممارسته زادت جودة تعلمه وارتفعت درجة تمكنه ، بل أنه ينصح بذلك التنوع بشكل مباشر وخاصة فيما يمنع الكلال والملالة (٦ ، ٤٥) .

ومن الأنشطة التي يتناولها الزرنوجي :

(١) المطارحة والمناظرة والمذاكرة والمشاورة .

ويفضل الزرنوجي هذه الأنشطة التشاركية ، لتنوعها وزيادة ايجابيتها، على مجرد التكرار ، فيقول « وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا وزيادة » (٦ : ٣٥) ، وسوف نعود بعد قليل الى هذه الزيادة التي يشير اليها الزرنوجي اشارة تلميح وأحسبه يعنى بهما - ضمن ما يعنى - الطبيعة الاجتماعية لهذه الأنشطة التشاركية .

والمقصود بالمطارحة القاء الدارسين المسائل والمشاكل بعضهم على بعض فى صورة محاور ومبادلة للرأى ، وبالمناظرة المجادلة والتراوض الفكرى أو المعرفى ، وإن للمطارحة والمناظرة ، وكذلك للمذاكرة والمشاورة اصولا :

اذ يجب أن تكون بالانصاف والتأنى والتأمل « فان المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة تكون لاستخراج الصواب ، وذلك انما يحصل بالتأمل والتأنى والانصاف ، ولا يحصل بالغضب والشغب ، فان كانت نيته الزام الخصم فلا تحل المناظرة ، وانما تحل لظهار الحق » (٦ : ٢٥) وعلى المتعلم أن يتجنب المذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع (٦ : ٣٥) .

(ب) التأمل : ويرى الزرنوجي أنه « ينبغى لطالب العلم أن يكون متأملا فى جميع الأوقات فى دقائق العلوم ويعتاد ذلك ، فانما تدرك الدقائق بالتأمل » (٦ : ٢٦) . والتأمل نوع من النشاط المعرفى يتميز بالسكينة والتعمق ، فيه تقلب وجهات النظر وتجمع الحقائق والأفكار والآراء وتوضح وتوزن وتربط ويستنتج منها ويستدل بها . ولا شك أن اعتياد التأمل يعتبر جانبا هاما من جوانب التعلم . وهو مثال على أن نشاط التعلم هو التعلم ، كما سبق ، فاعتياد التأمل هو التأمل ، ذلك لان المتعلم يتعلمه اذ يمارسه ، يتمكن منه اذ يعمله ، ثم انه بعد التمكن منه مساعد للتعلم على الانتقال الى مستويات ومجالات من التعلم أبعد وأعمق .

وان التأمل المقصود ، أو التأمل الموجه ، أو التأمل الارادى محتاج الى

دراسات حديثة من حيث هو نشاط تعلم وأسلوب تعلم ونتاج تعلم . نحتاج الى أن نقارن بينه وبين ما يحدث من انتظام جديد أو إعادة تنظيم في العلاقات الإدراكية كما يفسرها الجشتالت . وبخاصة في جانب مرور الوقت وعلاقته برسم الذاكرة (*) memory trace (٢٥ : فصل ٩ ، ١٠) . فما الفرق - معرفيا ودافعيا - بين التأمل المقصود ومرور الوقت في الفهم والاستبصار ؟ وما الفرق بين الاستكشاف للمجال الإدراكي أو مجال المشكلة والتأمل الموجه المقصود في هذا المجال ؟ وما العلاقة بين التأمل أو التمعن أو التملّي وأنماط السلوك المعرفي المختلفة مثل حل المشكلة أو التفكير الابداعي ؟

الحق أن ما يقوله الزرنوجي عن التأمل محتاج هو ذاته لإدراك دقائقه الى تأمل ، وبهذا يتأيد ما أشار اليه من قول مأثور مازال صامدا على مر العصور وهو « تأمل تدرك » (٦ : ٣٦) .

(ج) التسجيل ، الضبط ، الإعادة ، التعليق . فعلى المتعلم أن يسجل ما يسمع وما يقرأ ، ذلك لأن « من كتب شيئا قرأ » (٦ : ٤٩) ثم ان عليه أن يحرص على كتابة الجزء الذي يدرسه ويفهمه ويعيده . فينبغي على المتعلم - كما يقول الزرنوجي - أن يعلق ، أى يكتب بصورة منظمة ، السبق ، أى ما يدرسه ويتم فهمه من مادة دراسية يحقق بها تقدما أو سبقا في طريق التعلم ، بعد الضبط ، أى الفهم أو التمكن competence أو الهيمنة mastery

(*) الرسم لغة هو الأثر ، فيقال رسمت الناقة اذا أثرت في الارض من شدة الوطء .

وأفضل أن تترجم trace بـ الرسم (جمعها رسوم) ، وأن يبقى لفظ « الأثر » ترجمة لـ effect وحدها . ومما يؤيد استعمال رسم ترجمة لـ trace أن لها في اللغة العربية ارتباطا بعمليات معرفية ، فيقال ترسم المنزل بمعنى تأمل رسمه وتفرسه ، ويقال ترسم القصيدة بمعنى تبصرها وتأمل كيف هي ، بل لها اتصال مباشر بالذاكرة اذ يقال ترسم الشيء بمعنى تذكره ولم يحققه (راجع ١٠ ج ١ : ٣٤٤ - ٣٤٥) .

عليها ، وبعد الاعداد كثيرا • ونص كلامه الذى يوجهه الى المتعلم أنه « ينبغي أن يعلق السبق بعد الضبط والاعداد كثيرا ، فإنه نافع جدا » (٦ : ٣٣) •

الحيوية

ولا ينبغي أن تكون أنشطة التعلم خافتة الايقاع ضعيفة النبض فاترة الخطو ، بل يجب أن يكون الدرس بهمة وحماس واقدام ، لان التعلم نشاط ممتع مبهج من صبر عليه « وجد لذة تفوق سائر لذات الدنيا » (٦ : ٤٤) • ولهذا فإن التحرك اليه والاندماج فيه ينبعان من داعية وباعث ذاتى ومن ثم تكون حيوية التعلم وحرارتها •

(أ) ومن مظاهر هذه الحيوية ألا يتهاون المتعلم فى الفهم عن الأستاذ (٦ : ٣٣) بل « يجتهد ويدعو الله ويتضرع اليه ، فإنه يجيب من دعاه » (٦ : ٣٤) ، وهذا نصح بالاهتمام والحرص والاصرار على الفهم ، يجعل التعلم نشاطا مستغرقا مجزيا ذاتيا ، أى متعة جزائه منه •

(ب) كما أن على المتعلم ألا يعتاد المخافتة فى التكرار « لأن الدرس والتكرار ، ينبغي أن يكون بقوة ونشاط » (٦ : ٤١) ، ويروى ما كان من شأن أحد الفقهاء المتعلمين من أنه « كان يذاكر الفقهاء بقوة ونشاط ، وكان صهره عنده يتعجب من أمره ويقول : « أنا أعلم أنه جائع منذ خمسة أيام ، ومع ذلك يناظر بقوة ونشاط » (٦ : ٤٢) •

(ج) وإن على المتعلم أن يتجنب الكسل وأن يبعث نفسه على التحصيل والجهد والمواظبة (٢٧) • أرايت كيف تكون أنشطة التعلم اقبالا وحامسا واستغراقا •

الاستمرار

والاستمرار والاتصال من خصائص أنشطة التعلم التى تضمن لها فاعليتها وتحقيق نتائجها فى التعلم • فمع التنوع والقوة الحيوية فى ممارسة

هذه الأنشطة لابد من عدم تعرضها لانقطاع أو فترة ، لهذا ينصح الزرنوجي بأنه « ينبغي ألا يكون لطالب العلم فترة فاتها آفته » (٦ : ٤٢) . وينبع رأيه ونصحه هذا من اعتقاد أعم هو أن العلم صناعة تحتاج الى الاستمرار ، ويذكر ما قيل في شأن الاستمرار في هذه الصناعة والمداومة عليها والتجرد لها من أن « صناعتنا هذه من المهد الى اللحد ، فمن أراد أن يترك علمنا هذا ساعة فليتركه الساعة » (٦ : ٤٤) .

وان ما في هذا الاعتقاد بأن العلم « صناعة حياة » من قوة الالتزام الخلقى الذاتى للمشتغل به ما يضمن الاستمرار فيه والمداومة عليه والتجرد له . أما آثار الفترة أو الانقطاع السالبة على التعلم فيمكن اجمالها فيما يلي :

(أ) أن الفترة فتور ، أى أن الانقطاع عن ممارسة الأنشطة بتنوعها وحيويتها لاشك مؤد الى هبوط وفتور في مستوى دافعية المتعلم ، يزيد انخفاضه كلما طالت فترات الانقطاع وتكررت .

(ب) الفترة غربة . أى أن الانقطاع عن العلم ابتعاد عن مجاله بما يزخر به من مثيرات ومنبهات والماعات ومنشطات ومعززات ، وفي هذا البعد غربة عن جو التعلم والدرس يحرم المتعلم من النمو في التعلم الذى سبيله الثبات والاستمرار كما أشار الزرنوجي من قبل .

(ج) الترك آفة التعلم . فان في عدم الاستعمال وترك ممارسة الأنشطة اضعافا لما اكتسبه المتعلم من سلوك ، وما اعتاده من أساليب تعلم ، وكما يزيد التأهب للتعلم ايجابية واقبالا بزيادة التمكن والهيمنة فانه يغيض ويذبل بما يعترى المتعلم من تكرار الفشل والنسيان بعد طول الترك .

ويؤيد الزرنوجي رأيه في تجنب الترك بما قاله أستاذه برهان الدين الفرغانى عن نفسه « انما فقت على شركائى بأن لم تقع لى الفترة فى التحصيل ، (فى ٦ : ٤٢) ، وصديق الشيخان . »

التسلسل

لنسر مع الزرنوجى سيرا رقيقا هينا حتى نرى رأيه واضحا فى خاصية التدرج فى ممارسة أنشطة التعلم .

(أ) فهو يتفق مع ما كان شيوخه وأساتذته يذهبون اليه من ضرورة أن يكون قدر السبق ، أو قدر الجزء المتعلم ، أو التعيين المدروس ، بحيث يمكن تعلمه وحفظه والتمكن منه ، أو بتعبيره هو يمكن ضبطه ، بالاعادة مرتين (٦ : ٣٣) .

(ب) على أن تكون هذه الاعادة بالرفق ، أى دون سرعة زائدة ، أو عجلة ، أو قلق مرتفع رغبة فى الانتهاء منه فى وقت قصير .

(ج) وعلى المتعلم أن يزيد ذلك القدر المدروس ، أو السبق ، كل يوم زيادة يسيرة ، يزيده كل يوم كلمة . ويمكن أن نفهم من هذا أنه يعنى زيادة جزء أو قدر من التعلم وليس بالضرورة كلمة بالمعنى الحرفى للكلمة . حتى وإن طال التعيين المدروس وكثر فانه يمكن التمكن منه واتقانه وضبطه بالاعادة مرتين ، ذلك لأن المتعلم بدأ حفظه وتعلمه وضبطه بالاعادة مرتين ، وهكذا يستمر فى الزيادة بالرفق والتدرج .

(هـ) أما اذا كان القدر المتعلم طويلا فى الابتداء واحتاج الى الاعادة عشر مرات ، فانه سوف يتطلب فى مراحل التعلم التالية وعند الانتهاء الاعادة عشر مرات أيضا ، ذلك لأن المتعلم « يعتاد ذلك » ولا يترك العادة الا بجهد كبير ، (٦ : ٣٣) .

(هـ) أى أن المتعلم عندما يتبع أسلوبا معيناً فى المراجعة والحفظ والتمكن عندما يتبع استراتيجية تعلم معينة فى البداية ، فانها تميل الى أن تثبت عنده . فاذا بدأ بالتكرار مرتين أصبح هذا نمط تعلمه حتى نهاية التعلم وكذلك اذا اتبع أسلوب التكرار عشر مرات ، أى أنه يعتاد أسلوب تعلم معين لا يستطيع

تركه أو تغييره إلا بجهد كبير • وفى هذا نرى كيف يهتم الزرنوجى بأسلوب التعلم الذى يتبعه المتعلم والذى يصبح جزءا من تعلمه كيف يتعلم ، أو تعلمه كيف يعلم نفسه •

(و) ومن التدرج فى التعلم أن يراعى المتعلم أن « يبتدىء بشئ يكون أقرب الى فهمه » (٦ : ٢٣) ويذكر الزرنوجى ما كان يقوله أحد شيوخه من أن « الصواب عندى فى هذا ما فعله مشايخنا رحمهم الله ، فانهم كانوا يختارون للمبتدىء صغار المبسوط ، لأنه أقرب الى الفهم والضبط ، وأبعد عن الملالة وأكثر وقوعا بين الناس » (٦ : ٣٣) •

التكرار

للتكرار الفعال عند الزرنوجى من الخواص ما سبقت ملاحظته أو الالماح اليه ومنها ما يتضح أمامنا الآن لأول مرة • ومن الممكن أن تنتظم هذه الخواص جميعا فى عقد متصل واحد يعطينا صورة محددة ومركزة عن التكرار ودوره فى أنشطة التعلم فى نسق الزرنوجى • ويتضمن « عقد التكرار » هذا الحبات أو الخواص التالية :

(أ) اعتياد أسلوب التكرار • وقد لاحظنا منذ قليل أن الزرنوجى يحذر المتعلم من اتباع نمط تكرار خاطئ فى بداية التعلم حتى لا يثبت هذا النمط ويصبح عادة يشق عليه تغييرها •

وهذه هى الخاصة الأولى للتكرار عند الزرنوجى ، أعنى اتباع نمط أو أسلوب تكرار مناسب لقدر المادة المتعلمة منذ البداية ، وهو أكثر ميلا الى أن يكون قدر المادة هنا محدودا • فانه اذا قل السبق وكثر التكرار والتأمل يدرك ويفهم » (٦ : ٣٣ - ٣٤) •

(ب) الفرق ، والرفق من خواص التكرار الفعال عند الزرنوجى ، فقد

(م ٩ - برهان الاسلام)

لاحظنا نصحه المتعلم الرفق والاعتدال في سرعة التكرار وفي الجهد الذي يبذل فيه (٦ : ٤١ ، ٤٢) .

(ج) سر الزيادة . ومن خواص التكرار أيضا التدرج والتقدم فيه تدريجا بحيث تكون الزيادة زيادة يسيرة »

(د) الفهم . وهو خاصة أساسية في التكرار عند الزرنوجي . وانه ليكرر النصح للمتعلم بضرورة الفهم فيوصيه مثلا بأن « يجتهد في الفهم عن الأستاذ ، أو بالتأمل والتفكر وكثرة التكرار » (٦ : ٣٣) ، كما يحذره من ألا يكتب « شيئا لا يفهمه فانه يورث كلاله الطبع ، ويذهب الفطنة ، ويضيع أوقاته » (٦ : ٢٣) كما أنه ينبه هنا أيضا الى أن التكرار مع عدم الفهم يصبح نمطا وأسلوبا ثابتا عند المتعلم وعادة لا يستطيع منها فكاكا ، بل ويهبط بمستوى قدرته على الفهم ، فيقول عن المتعلم انه « اذا تهاون في الفهم ولم يجتهد مرة أو مرتين يعتاد ذلك ، فلا يفهم الكلام اليسير ، فينبغي ألا يتهاون في الفهم بل يجتهد » (٦ : ٣٤) .

(هـ) ذاتية التقدير والحد الأمثل ، أو القدر الأنسب في التكرار يعده المتعلم ويقدره لنفسه (٦ : ٤١) ، ذلك لان المتعلم أعرف بقدرته الذاتية من سابق خبرته في تعلمه ، وبما تحتاجه مادة معينة أو جزء من مادة من تكرار منه حتى يتم تعلمه واحسانه أو التمكن منه . وليس مما يتعارض مع نسق التعلم عند الزرنوجي أن يعطى المتعلم حق المشاورة والائتناس برأى الأستاذ أو الشريك عندما يريد أن يحدد لنفسه قدرا من التكرار ، فقد رأينا كيف ينصح المتعلم بالمشاورة ، ألا أن المهم أن المتعلم ذاته هو الذي يقدر ويقرر حتى وان شاور أستاذا أو شريكا . وجوه هذا التقدير الذاتي للحد الأمثل للتكرار أن المتعلم « لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ » (٦ : ٤١) . ومن هذا ترى كيف أن هذه الخاصية من خواص التكرار هي في ذاتها تدريب للمتعلم على

أن يتولى بنفسه توجيه تعلمه وتقدير سيره فيه مما يؤكد اتجاه الزرنوجي في التعلم عامة من أن مقود التحرك فيه في يد المتعلم ومسئولية كل خطوة فيه إنما هي مسئولية المتعلم ذاته .

(و) سبق الأمس وما قبله . وهنا يضع الزرنوجي بين أيدينا فكرة في نصيحة عن فاعلية التكرار في التعلم والحفظ بصفة خاصة ، وأنها لمستحقة منا طول تأمل وامعان نظر ، يعبر عنها بقوله :

« وينبغي لطالب العلم أن يكرر سبق الأمس خمس مرات ، وسبق اليوم الذي قبل الأمس أربع مرات ، والسبق الذي قبله ثلاث مرات ، والذي قبله اثنتين ، والذي قبله مرة واحدة ، فهذا أدعى إلى الحفظ » (٦ : ٤١) .

وبالتأمل والنظر في هذه الفكرة المتضمنة في النصيحة نرى فيها :

١ - مباشرة الاهتمام العملي . فهو يوجه نصيحة عملية تعليمية مباشرة يرجو بها أن يفيد المتعلم في أسلوب التكرار والمراجعة الذي يساعده في الحفظ ، أو يكاد يوجه نصحا بما نسميه اليوم مهارات الاستذكار أو عادات الاستذكار الجيدة ، وكأنني به قد وضع نظاما أسبوعيا للمتعلم يتضمن تكرار ومراجعة الأجزاء أو الوحدات الدراسية ، أو ما درسه من سبق ، طوال أيام الأسبوع الخمسة على أن تكون هذه المراجعة في اليوم السادس ، ويكون اليوم السابع يوم راحة .

٢ - صندوق الإلهام العلمي . فمع مباشرة العملية التطبيقية نرى في فكرة الزرنوجي هذه عن توزيع التكرار بحيث تغطي المادة المتعلمة حديثا تكرارا أكبر من تلك التي تتعلم قبلها ، نرى فيها صدقا في البصيرة والإلهام العلمي يلفت النظر ، وخاصة أن الفكرة مخالفة تماما ، بل مناقضة لما هو متوقع ممن يفكر في التعلم تفكيراً عادياً غير متعمق أو متخصص . فالمألوف أن يكون تكرار الأقدم تعلماً أكثر من تكرار الأحدث تعلماً ، لأن الأقدم أكثر تعرضاً

للنسيان من الاحداث ، ومن ثم يحتاج تكرارا أكثر . أما أن ينتبه الزرنوجى الى عكس المألوف أو المتوقع من التفكير العادى فى التعلم فانه دليل على صدق الحدس العلمى ونفاذ البصيرة النفسية عنده مما يدعونا الى اقتراح دراسة فكرة . الزرنوجى هذه دراسة تاريخية تحليلية تجريبية .

تاريخية لابراز ما فيها من شبه ، أو اختلاف ، بالدراسات الاولى التى أجراها ابنجهاوس Ebbinghaus (١٨٥٠ - ١٩٠٩) عن الحفظ ودور التكرار فيه وطابع النسيان للخبرات المتعلمة ، وقد نشرها ابنجهاوس فى ليبزج عام ١٨٨٥ (١٧ فى ٢٩ : ٥٥٤ - ٥٥٥) ، ولعلنا نتذكر أن كتاب الزرنوجى قد ترجم الى اللاتينية وطبع فى ألمانيا فى ١٧٠٨ م وفى ليبزج بالذات عام ١٨٣٨ م ، وأن من نتائج دراسات ابنجهاوس التجريبية المعروفة عن الحفظ والنسيان أن النسيان يكون أكبر ما يكون بعد الحفظ مباشرة ثم يقل تدريجيا ، الا أن المهم ، والطريف حقا ، أن دراساته التجريبية ، ولو أنها كانت على مقاطع عديمة المعنى ، كادت تؤكد فكرة الزرنوجى التى لم تصدر عن دراسة تجريبية وإنما عن صدق حدس وعمق بصيرة . ذلك أن من نتائج دراسة ابنجهاوس أن معدل النسيان ، بعد زيادة سرعته بعد الحفظ مباشرة ، يكاد يثبت بحيث يكون أقل ما يمكن فى فترات من يومين الى ستة أيام (٢٩ : ٥٥٤) . ودورة « تكرار السبق » عند الزرنوجى هى خمسة أيام سادسها هو يوم المراجعة . ولسنا نريد أن نذهب فى المقارنة الى أبعد مما تحتمل ، وكل ما يعيننا أن نركز هذه الدراسة التاريخية المقترحة على وضع فكرة الزرنوجى عن تكرار سبق الالمس بالصورة التى يقترحها ، فى سياق التطور التاريخى للدراسات النفسية ، ولعلها تكون بداية دراسات تاريخية تحذو خذوها وتنهج نهجها فى توضيح مكان ودور أفكار وآراء سائر المفكرين المسلمين العرب القدامى المتصلة بالجوانب العقلية والنفسية وان لها مكانا ومكانة عليية ، ولكنها تنتظر همة من يجليها لتبرز ناصعة للعيان .

تحليلية : أما الدراسات التحليلية الخاصة بفكرة الزرنوجي هذه فانها يجب أن تهتم بجانب « تفسير » الظاهرة التي بنيت عليها هذه الفكرة • حقا لقد صدر الزرنوجي عن خدس علمي وبصيرة نفسية ، لكن ما تفسير ما يمكن أن يكون في فكرته من سلامة أو قوة ، أى ما تفسير ربطه بين كثرة تكرار الاحداث عن تكرار الاقدم وجودة الحفظ ؟ كيف تفسر النظريات والاجتهادات الحديثة في التعلم عامة والحفظ خاصة هذه الظاهرة ؟ هل نجد تفسيراً مثلاً عند الجشتالت وخاصة في دراستهم عن رسوم الذاكرة memory traces وما يذهبون اليه من تعرضها للتغير سواء كان تغييراً منها ذاتياً ، لانها ذات طبيعة دينامية ، أو تغييراً ناتجاً عن استثارة خارجية (٢٥ فصل ٦ ، ٢٩ : ٥٥٢ ، ٧) ؟ وأياً ما يكون مصدر التغير في هذه الرسوم فان الوقت في ذاته عنصر هام فيها كما أن الاستثارة الخارجية محددة لها أيضاً • فهل يكون التكرار الأكثر عدداً لما يتعلم حديثاً عاملاً مؤثراً أو استثارة خارجية مساعداً لرسوم الذاكرة على سرعة التنظيم والبناء أو إعادة التنظيم والتكوين بحيث يقل احتمال نسيانها ؟ وهل يساعد على زيادة تثبيت هذه الرسوم ، أو تحويلها الى صيغ جيدة التنظيم والبناء ما أشار اليه الزرنوجي من قبل من ضرورة الفهم مع التكرار في بداية التعلم ؟ وهل يكون تأكيده ونصحه بضرورة طول التأمل نوعاً من المراجعة ، أو التسميع الذاتى self rehearsal ، الذى يمثل استثارة خارجية تؤدي الى زيادة سرعة حركة رسوم الذاكرة وتضاعفها لتكتسب تنظيمًا أحسن وبنية أمتن ؟ ولكن اذا صح تفسير فاعلية التكرار الأكثر للاحداث تعلمًا وفق هذا الاتجاه الجشتالي فكيف يصح أن يكون نصيب رسوم ذاكرة أقدم تكرار أقل مع احتمال تعرضها ، ومن وجهة نظر الجشتالت ، للاضمحلال والضمور تلقائياً ، أو للتمثل assimilation فى رسوم ذاكرة أخرى ؟ أم هل يحتاج الأمر الى تفسيرات أخرى ؟ هذه وغيرها تساؤلات ومشكلات تسعى الى مقامير يقتحمها نظرياً ، أو نظرياً وتجريبياً •

ومن المجالات العلمية الجديدة والمتجددة ما يدور حول دراسة الذاكرة بعيدة الامد Long-term memory والذاكرة قصيرة الامد short-term memory والتي تعتمد على صياغة جديدة لنظرية التدامج consolidation theory والتي تقترح (٢٧) أن التغيرات التي تحدث في الجهاز العصبي والتي تنتج عن التعلم تعتمد على مـرور الوقت time dependent ، بمعنى أن رسوم الذاكرة محتاجة الى مرحلة تدامج consolidation phase لا تتعرض فيها للاضطرابات من أية أحداث تتداخل فيها حيث أنها - أي الرسوم - تكون في هذه المرحلة شديدة الحساسية لآية اضطرابات ، وبعد انقضاء هذه المرحلة في سكونية وسلام وسلامة ، أي دون اضطراب ، فإن الرسوم تتدامج وتتماسك وتصبح جزءا دائما نسبيا من الذاكرة طويلة الامد تقاوم أي تدمير تتعرض له مستقبلا . ويجرى التحقق تجريبيا لما تتضمنه هذه النظرية من فروض وتساؤلات واحتمالات (٢٨) . وهذه النظرية تبدو في جوهرها امتدادا نظريا وتجريبيا لما ذهب اليه الجشتالت وتوقعوه بالنسبة الى مصير رسوم الذاكرة ، كما ذكرت أعلاه ، بل وحتى في مجال التغيرات البيولوجية في التعلم كما تنبأ بها كوهلر Kohler في كتابه عن علم نفس الجشتالت في ١٩٤٧ عندما قال في آخر كلمات هذا الكتاب « وعند هذه النقطة ، كما عند نقاط كثيرة غيرها ، يبدو أن المصير الطبيعي لعلم نفس الجشتالت هذا أن يكون علم بيولوجيا الجشتالت » (٢٥ : ٢٦٠) ومهما يكن من أمر صدق التوقعات أو التطابقات بين نظرية الجشتالت ونظرية التدامج ، وهذا أمر يستحق دراسة قائمة بذاتها ، فإن ما يعنينا منهما أنهما توليان عامل الوقت أهمية في الحفظ ، وأنهما تتفقان على أن مراحل الحفظ الاولى تكون أضعف منها فيما بعد ، مما يدعو الى زيادة التدريب والتكرار لما هو أحدث حفظا ، وهذا ما ذهب اليه الزرنوجي في فكرته أن فرضه ، الخاص بتكرار سبق الامس أكثر من تكرار ما قبله ، والمجال متسع لمزيد من التحليل والتفسير .

تجريبية : ومن الممكن أن تتجه الدراسة التجريبية لفكرة الزرنوجي
هذه اتجاهين :

الأول ، يجريبها في مجال التعلم المدرسي ، أي في مجال تعلم تطبيقى ،
حيث تستخدم فيه مادة دراسية مما يتعلمه التلاميذ ، ويتبع فيها ما يقترحه
من توزيع للتكرار ، ولنا أن ننوع من طبيعة المادة الدراسة ، ومن مراحل
الدراسة ، ومن سن التلاميذ ، وما يمكن تغييره أو التحكم فيه من متغيرات
موقف التعلم المدرسي لنرى كيف يمكن أن تكون نتيجة ، أو فاعلية فكرة
الزرنوجي هذه . واننا لفي غنى عن تأكيد أهمية ما نتوقعه ونخرج به من نتائج
واحتمالات ومشكلات ، منها ما يتصل بالفكرة ذاتها ومنها ما يدور حولها
أو ينتج منها من قريب أو بعيد مما قد يفتح أمامنا أبواب دراسات تجمع بين
عمق الاصاله بامتداد جذورها في أعماق تاريخنا وقوة الاتصال بالواقع التعليمي
عندنا الذي طال ما غاب عنه منظر التعلم ومجربه القابع في قممه العالية .

أما الاتجاه الثانى فهو أن نعتبر فكرة الزرنوجي هذه فرضا علميا قابلا
للتحقيق التجريبي في ذاته ، أو نعتبره فرضا علميا عاما نشق منه أو نبني
عليه فروضا أو تساؤلات أو مشكلات فرعية محدودة نضعها موضع الفحص
والاستقصاء والتجريب ، منها مثلا مدى صدق هذا الفرض في تعلم ماله معنى
وما ليس له معنى ، ولنلاحظ أن دراسات ابنجهاوس الاولى التي سبقت
الاشارة اليها كانت تستخدم مقاطع عديمة المعنى . وهل تصلح فكرة الزرنوجي
أو نمط التكرار المقترح عنده بالنسبة الى كل مواد التعلم ؟ هل تصلح مثلا
في التعلم الاصلى في فاعلية فكرة الزرنوجي عن التكرار ؟ وماذا تكون النتائج
لو أننا غيرنا من نمط التكرار الذى يقترحه ، كأن يكون التكرار بالنسبة الى
ما يحفظ في الأيام الخمسة السابقة كله مثلا خمس مرات ؟ أو لو أن الأمر
كان عكس ما اقترحه ، أى يكون التكرار للاقدم أكثر من التكرار للاحدث ؟ أو
أن يكون التكرار متفاوتا ، أى لا يتبع نظاما ثابتا ؟ الى آخر ما يمكن أن يصمم

من احتمالات لنرى آثارها تجريبيا على الحفظ . وأمام من يخوض هذا
الغمار التجريبي نتاج رائع من الدراسات قديمها وحديثها أجريت بتنويعات
شتى فى مجال الحفظ والنسيان ، مما يجعل المغامرة رحلة استكشاف تهون
مخاطرها وتحتمل مشاقها بعد الأوبة منها بأعلى ما يعود به مقتحم البحار
العالية الآفاق البعيدة من دور فريدة ونتائج وفتوح يزهو بها على من يؤثر
الغوص فى ضحولة المياه القريبة .

سادسا : الحفظ والنسيان

ويسلمنا الكلام على الأنشطة الى عنصر آخر من عناصر نسق العلم عند الزرنوجي هو الحفظ والنسيان . والحق أن عنصر الحفظ والنسيان ليس غريبا عن الأنشطة لأن مراعاة خواص هذه الأنشطة تساعد على الحفظ الجيد ، وكانت هذه العلاقة بين الأنشطة والحفظ أشد ما تكون وضوحا ومباشرة في مناقشة آراء الزرنوجي في التكرار ، و « تكرار سبق الأمس وما قبله » بصفة خاصة .

بل ان العلاقة بين الحفظ والنسيان وسائر عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي لا يمكن اغفالها وإن كانت أقل مباشرة وأكثر بعدا عن علاقتهما بعنصر الأنشطة . فلاشك أن الحفظ والنسيان مرتبطان بل متضمنان في عناصر : التأهب ، أو الاتجاه العقلي الانفعالي نحو التعلم ، وفي : أدب النفس ، أو الجانب الخلقى - الدافعي للمتعلم ، وفي : الدافعية ، سواء كانت دافعية مادة أو دافعية نشاط أو دافعية مشاركة ، كما لا يشق علينا أن نتبين ارتباط الحفظ والنسيان بعنصر اختيار ، أي حرية المتعلم ومسئوليته في اختيار العلم والاستاذ والشريك . فإن للحرية ، أو ذاتية الدافعية ، دورا لا في الحفظ فحسب بل في كافة جوانب التعلم على تنوعها واتساعها .

ولكن ، على الرغم من ارتباط وتضمن الحفظ والنسيان في سائر موضوعات التعلم التي تناولها الزرنوجي ، أو عناصر نسق التعلم كما تقدمه هذه الدراسة ، فإنه قد أفرد تفصيلا مستقلا في الحريات كتابه تحت عنوان « فيما يورث الحفظ وفيما يورث النسيان » (٦ : ٥٤ - ٥٧) ، كاشفا بإفراده هذا الفصل لموضوع الحفظ والنسيان عن ثلاثة أمور :

الأول : تمييزه الحفظ والنسيان على أنهما نشاط عقلي معروف جدير بأن يتناول بشكل مستقل ويدرس - نظريا - في ذاته .

والثاني : تناوله كلا من الحفظ والنسيان تناولا منفصلا ، فليس الحفظ ، في تحليله ، هو نقص النسيان ، كما أن النسيان ليس هو نقص الحفظ ، بل هما ، نظريا ، ظاهرتان أو عمليتان عقليتان جديرتان بالفهم والدراسة والتحليل منفصلتين ، ثم التحقق التجريبي من الظروف والعوامل والشرائط المؤثرة في كل منهما .

أما الأمر الثالث : فهو رغبته في أن يعطى المتعلم ، دارس كتابه ، فوائد ونصائح مباشرة فيما يساعده على الحفظ وفيما يجنبه النسيان . حقا لقد تكرر نصحه من قبل ، كما بينا في عناصر نسقه الأخرى ، إلا أنه أراد بهذا التناول المفرد أن يركز نصائحه في الحفظ والنسيان ثم أن يضيف إليها هنا ما لم تتفق له مناسبة ذكره من قبل .

ونجد الزرنوجي في نصحه هذا الخاص بالحفظ والنسيان كما في مواقع كثيرة سلفت - أعلى ما يكون ارتفاعا الى ذرا النظرية عندما يكون أشد قربا الى ما هو عملي فيوجه النصيح الواضح المباشر المفصل الى المتعلم . واننا لنستشف هنا أيضا من وراء ما يذكره من نصائح اذاركا سليما وبصرا نافذا في الحفظ والنسيان .

فيما يورث الحفظ

فعندما ننظر فيما ينصح به من شرائط وعوامل وظروف تساعد على الحفظ الجيد نجدها تدخل ضمن صنفين أو طائفتين كبيرتين هما :

العوامل أو الأسباب - كما يقول الزرنوجي - النفسية ، ثم العوامل

أ، الأسباب - الجسمية .

أولا : العوامل النفسية : ويمكن تقسيمها بدورها الى :

١ - عوامل عقلية : وتتضمن :

(أ) قراءة القرآن نظرا : فيذكر أنه « قيل : ليس شيء أزيد للحفظ من قراءة القرآن نظرا » . (٦ : ٥٤) وأن هذه الفكرة لتدعو الى كثير من التأمل . فلماذا تأكيد على القراءة وليس حفظ القرآن ؟ مجرد القراءة يساعد على الحفظ . هذا يحتاج الى تحقق . ثم يؤكد أيضا أن تكون القراءة نظرا ، أى قراءة من المصحف وليس تسميعا أو استرجاعا . وهذا يحتاج الى تحقق أيضا . ثم هل تكون هذه القراءة نظرا قراءة جهرية أم قراءة صامتة ؟ ثم أيهما أكثر تأثيرا - ان كان ثمة تأثير - فى الحفظ ؟ هذه المسائل كلها ، وما قد يتفرع منها ، محتاجة الى تأمل ودراسة وتجريب .

(ب) حفظ كتاب ييسر : ويذكر فى هذا ما كان يقوله شيخ من شيوخه من أنه « ينبغي للمتفقه أن يحفظ كتابا واحدا من كتب الفقه دائما ليتيسر له حفظ ما يسمع من الفقه » (٦ : ٤٢) وكذلك تدعو وجهة النظر هذه الى التأمل ومحاولة التفسير . فهل يساعد حفظ كتاب فى موضوع ما على حفظ ما يتلقاه المتعلم فيما بعد من مواد ذات صلة بموضوع الكتاب عن طريق :

١ - التأهب العقلى المناسب للمتعلم ، وذلك بأن يكون مستعدا عقليا لتلقى ما هو متصل بتأهبه ؟ أو ٢ - يكون حفظ ذلك الكتاب بمثابة الظهارة background أو الاطار العام الذى يسهل انتظام ما ينتمى اليه فى داخله ؟ أو ٣ - هل يمكن تفسير هذا التيسير - أى تيسير حفظ العام لما قد ينتمى اليه من تفصيلات تالية - فى ضوء نظريات معاصرة تجهد جهدها فى فهم الذاكرة وبنية المعرفة مثل نظرية « ذاكرة الانسان الارتباطية » أو ذ ن ب Human Associative Memory أو HAM (١٤) ، أو نظرية « البنية

السيمانتية ، Semantic Structure (١٦) وهما تتفقان فى النهاية ، وهذا ما يعنينا هنا ، على أن الخبرات ، أو ممثلات الخبرات فى الذاكرة تنتظم فى « عقد » nodes ، أو شبكات networks متميزة ومتسلسلة فى الوقت ذاته ، وأن أية خبرات جديدة تتضام وتنتظم فى هذه العقد أو الشبكات بقدر انتمائها وتشابيحها معها . ويترتب على هذا أنه كلما زاد مخزون الذاكرة عند الفرد من الخبرات أو ممثلات الخبرات فى مجال أو موضوع بعينه زادت قابلية التعلم أو الحفظ لما يتصل بهذا المجال أو الموضوع . ومهما يكن من قدرة هاتين النظريتين - وغيرهما - على التفسير فإن اقتراح الزرنوجى هذا ملئ بخير كثير مما قد تؤتيه الدراسات حوله من نتائج ، وما قد تثير من تساؤلات ومشكلات . فهل من فارس شجاع القلب بعيد الهمة صلب المنهج متين الإرادة يدنى إلينا قطوف هذا الاقتراح القديم الجديد الواعد ؟

(ج) الفهم : ومن العوامل العقلية المساعدة على الحفظ الجيد الفهم ، وقد سبق بيان رأى الزرنوجى فيه وما أولاه من أهمية ، ومن تجنب التكرار والحفظ بغير فهم ، بل تجنب كتابة شئ غير مفهوم ، محذرا من أن التهاون فى الفهم يصبح عادة كما يؤدي الى كلاله الطبع وذهاب الفطنة ، مما يضر بالتعلم والحفظ .

٢ - عوامل انفعالية :

وتتضمن هذه العوامل كل ما يؤدي الى السكينة القلبية أو التوازن الانفعالى عند المتعلم وبالتالي يؤدي الى تركيز الاهتمام فى التعلم والحفظ وما يرتبط بهما من أنشطة . فالزرنوجى يرى أن قراءة القرآن ، عامة وليس نظرا فحسب كما سبق ذكره ، من أسباب الحفظ (٦ : ٥٤) . وإذا كانت صلاة الليل تنشيطا وتنبيها عقليا ، فإن قراءة القرآن تعميق وتشبث للعقيدة مما يؤدي الى تصحيح اهتمامات المتعلم وارتباطاته وعلاقته بالحياة عامة وبأمور معاشه خاصة ، فتكون أكبر همومه هموم الآخرة « وهموم الآخرة

لا تخلو عن النور في القلب » (٦ : ٥٥) . أى أن الاشتغال بهوم الآخرة يحرر طاقة الدافعية عند المتعلم ويوفرها ويركزها في التعلم والحفظ . ولعل مما يزيد وضوح تبادلية الاتجاه بين كافة جوانب التعلم ، أى تأثير كل منها وتأثره بالآخر ، عند الزرنوجي ، وهى خاصة تكرر لقاءنا بها ، قوله ان « تحصيل العلم ينفي الهم والحزن » (٦ : ٥٦) ، فإذا كان انتفاء هموم الدنيا وتساقط ما يتجمع حول جذورها من أوهام الآمال وأحزان الخيبة ميسرا للتعلم ، فإن التعلم بدوره مظهر للقلب من أدراة هموم الدنيا وأحزانها .

وان للمشتغلين بالتعلم لصبوة بالجوانب الانفعالية والعاطفية لا من حيث علاقتها بالحفظ والنسيان فحسب بل بسائر العمليات المعرفية ، فقد كانت هذه العلاقة من أقدم اهتماماتهم ومازالت (٢٩ ، ٢٠) وكذلك كانت بالنسبة الى الزرنوجي شيخ التعلم الجليل عندنا .

٣ - عوامل الأنشطة :

لقد ذكر في بداية هذا الكلام على الحفظ والنسيان أنه وثيق الارتباط بسائر عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي وبصفة خاصة بعنصر الأنشطة ، وبصفة أخص بالتكرار . والحق أن مراجعة ما قيل عن الأنشطة بالذات تبين دورها في الحفظ ، ذلك لأن تنويع الأنشطة وحيويتها واستمرارها وتدرجها ، كما أن اتباع شرائط التكرار وإنماطه التى ذكرت ، هذا كله ميسر للحفظ ، ولم يكرر الزرنوجي ذكر أى من هذه العوامل في الفصل الذى أفردده للحفظ والنسيان ، وكل ما كرره باختصار شديد في بداية الفصل « الجدة والمواظبة » وإضعا اياها في بداية أقوى أسباب الحفظ عنده . وأنه لعامل كما نرى دافعى بقدر ما هو نشاطى سلوكى . ولعله اختار تكراره بالذات لأنه جماع سائر شرائط الأنشطة وخواصها .

ثانيا : العوامل الجسميه :

ويهتم الزرنوجي بذكر بعض العوامل والشرائط الجسميه والصحية المساعدة على الحفظ ، منها ما هو على سبيل الممارسات مثل تقليل الغذاء والسواك (٦ : ٥٥) ، ومنها تناول أنواع معينة من الأغذية مثل شرب العسل وأكل الكتندر (اللبان) مع السكر . ويصل اهتمامه الى نصيح المتعلم بتناول احدى وعشرين زبينة حمراء كل يوم على الريق لانها تورث الحفظ (٦ : ٥٥) ، كما ينصح بتناول مأكولات تقلل من البلغم أو تدفع الكسل والخمول . واهتمام الزرنوجي بهذه النواحي الجسميه في الحفظ انما هو جزء من اهتمام اعم عنده بالجانب أو الأساس البدني والصحي في التعلم ، وهو ما سيكون موضوع تفصيل أكبر بعد قليل .

فيما يورث النسيان

وكما نظر الزرنوجي نظرة متسعة محللة الى عوامل الحفظ وشرائطه فانه كذلك فعل بالنسبة الى النسيان ، مما يمكننا من تصنيف عوامل النسيان في رايه وفق تصنيف عوامل الحفظ وان مما يساعد على هذا الاتفاق في التصنيف الاتساق في العرض الذي يميز كتابة الزرنوجي ، ولا يخفى انه ليس بممكن أن يشتق نظام أو نسق الا فيما هو متمتع في صميم بنيانه بإمكانية ، بل وبمنطقية الانتظام والاتساق . أما هذه العوامل فهي :

اولا : عوامل نفسية ، ويمكن تقسيمها الى :

١ - عوامل عقلية :

يذكر الزرنوجي على رأس هذه العوامل العقلية :

- (أ) كثرة الاشغال والعلائق ، مما يؤدي الى التشجيت أو التداخل بين خبرات المعاش الكثيرة الشاغلة ، وبين مادة الحفظ مما يزيد من احتمال نسيانها .
- (ب) ولا شك أن اهمال الفهم عند الحفظ مؤد الى زيادة النسيان .
- (ج) كما أن ضعف الحفظ في البداية مما يزيد أيضا من النسيان .

٢ - عوامل انفعالية :

(أ) وإذا كانت كثرة الأشغال والعلائق تشتت وتؤدي إلى التسدّاخل فانها تؤثر أيضا في دافعية التعلم ودافعية الحفظ فتضعف الاهتمام به والتركيز فيه ، وذلك لأن هموم الدنيا « لاتخلو من الظلمة في القلب » (٦ : ٥٥) ، ومع ظلمة القلب ضيق الاهتمام ، وفتور الهمة مما يؤدي إلى زيادة النسيان .

(ب) وإن المعاصي وكثرة الذنوب مما يورث النسيان ، ويمكن أن نرى هنا دور القلق في النسيان إلى جانب ما سبق ملاحظته من انتشتيت والداخل وظلمة القلب .

٣ - عوامل انشطة أو سلوك ومنها :

(أ) « النظر إلى المصلوب ، وقراءة لوح القبور ، والمرور بين قطار الجمال » (٦ : ٥٧) . وإن تأمل هذه الألوان من السلوك والتصرف يبين ارتباطها بآثار انفعالية على المتعلم ، فمثلا ، ترى أن النظر إلى المصلوب وقراءة لوح القبور قد يؤديان إلى الرعب والجزع كما أن المرور بين قطار الجمال قد يؤدي إلى الحيرة والهلح بل والفزع مما يتعرض له المار بين الجمال من زحمة وشدة وتركيز مع رقابة واستمرار لمنبهات ومثيرات بصرية وسمعية وشمية مثل ضغطا عصبيا وعقليا وانفعالية مؤديا فيما يؤدي إليه إلى زيادة النسيان .

ثانيا : عوامل جسمية : وهذه العوامل هي :

(أ) ما يؤكل مما يزيد من النسيان ، ويذكر الزرونجي منها الكزبرة الرطبة (٦ : ٥٧ ، ٢ ، ٢٩) ، والتفاح الحامض (٦ : ٥٧ ، ٢ ، ٤١) .

(ب) وكل ما يزيد البلغم (٦ : ٥٥) أو يؤدي إلى الكسل والخمول (٢ : ٦) يورث النسيان .

(ج) وكذلك فإن الحجامه ، أي امتصاص الدم بقارورة يجمع فيها ،

فى نقرة القفا ، أى فى المكان الفائر فى آخر الدماغ ، مما يورث النسيان
(٦ : ٥٧) •

وأيا ما كان نصيب هذه الآراء من الصحة ، أو الغرابة بالنسبة إلينا ،
فإنها تعكس أقصى ما كان ممكنا من فهم لدور هذه العوامل جميعا فى النسيان ،
كما تعكس اتساعا وشمولا فى فهم ظاهرة النسيان من حيث هى ظاهرة متعددة
الجوانب انفعالية وعقلية وسلوكية ، فضلا عن جوانبها الجسمية والغذائية
والصحية •

وقد قيل منذ قليل ان اهتمام الزرنوجى بهذه النواحي الجسمية والغذائية
والصحية فى الحفظ ، كما هو فى النسيان ، جزء من اهتمام أهم عنده بهذا
الجانب أو الأساس البدنى والصحى فى التعلم بصفة عامة وإلى هذا الجانب
ننتقل •

سابعاً : صحة البدن والتعلم

كان عدم ادخال عنصر الصحة البدنية ضمن اهتمام مؤسسى نظريات التعلم المحدثين ، ارتباطيين سلوكيين أو جشتالت معرفيين متمشياً مع فلسفتهم العلمية منهجهم البحثى الذى يحرص على حصر الظواهر التى تدرس فى التعلم وتحديد نطاقها وتجريدتها أو يحييدها ، نظرياً وتجريبياً ، عن الظواهر الأخرى التى رأوا أنها بعيدة عنها وإن كانت مرتبطة بها ، حتى تبقى تلك الظواهر المدروسة خالصة فى رأيهم من أية شائبة غريبة عنها ليتمكن فهمها بعمق وإحاطة فى استقلالها وفى ذاتها ، ولم يشذ عن هذا ، فيما يعلم كاتب هذه الدراسة ، سوى إدوارد شيس تولمان (١٨٨٦ – ١٩٥٩) Edward Chace Tolman حيث ذكر فى رباعية (*) متغيرات الفروق الفردية فى السلوك والتعلم متغيراً تدخل ضمنه حالة الفرد من حيث مدى كفايته من الفيتامينات (٢١ : ١٢٥) .

وأياً ما كان نصيب هذه الفلسفة التى تبناها أولئك المؤسسون أو المنهج الذى توسلوا به من الصحة وأياً ما كان نصيبهم من التوفيق فى فهم الظواهر النفسية المتصلة بالتعلم ، وأياً ما كان موقف العلم حديثاً فلسفة ومنهاجاً من هذا الفصل والعزل والتجريد فإن ما يهمنا هو أن شيخ التعلم عندنا –الزرنوجى– بما تميز به من شمول النظرة وعملية المنهج قد عنى عناية كبيرة بهذا الجانب الصحى البدنى فى التعلم . وقد لاحظنا طرفاً من تلك العناية عند عرض آرائه عن الأسباب أو العوامل الجسمية المتصلة بالحفظ والنسيان .

(*) تشمل رباعية المتغيرات هذه (١) متغير الوراثة Heredity (H) .
(٢) متغير السن Age (A) و (٣) متغير التدريب Training (T) .
وأخيراً (٤) متغير افراز الغدد الصماء والعقاقير والفيتامينات Endocrine (E) ويختصرها تولمان – بمسحه سخرية وخفة ظل عرفت عنه – هكذا HATE
(٢١ : ١٢٥) .

فما موقفه من صحة البدن من حيث هى عنصر من عناصر التعلم ؟

يمكن أن نصنف آراء الزرنوجى فى صحة البدن والتعلم قسمين كبيرين ،
الأول نظرى ، والآخر عملى .

أما القسم النظرى فيبين فيه :

١ - أهمية وضرورة حفظ صحة البدن حيث يوضح أنه لا بد لطالب العلم من أن يعرف ما يتصل بالقوت « ما يزيد فيه وما يزيد فى العمر والصحة ليتفرغ للسعى الى غرضه » (٦ : ٥٧) . ومن ثم فإنه يرى أن على طالب العلم أن يتعلم « شيئاً من الطب » (٦ : ٦٣) .

٢ - البلغم وزيادته وزيادة الرطوبات مما يتولد عنه الكسل (٦ : ٣٠) .
وقد ألمنا بهذا عند الكلام على الحفظ والنسيان . والبلغم أحد الأخلاط الأربعة التى كانت معروفة وشائعة فى الطب القديم ، وهذه الأخلاط هى خلط الصفراء ، وخلط الدم ، وخلط البلغم ، ثم خلط السوداء . ولننظر فيما يعرفه به إبراهيم بن عبد الرحمن بن أبى بكر الأزرق فى كتاب له منشور فى ١٣٠٨ هجرية (١٧٩١ ميلادية) حيث يقول عن البلغم « الثالث البلغم وهو بارد رطب متولد من عنصر الماء ومسكنه من الانسان الرئة » (٢ : ٤) .

ولما كانت هذه الأخلاط الأربعة هى قوام البدن ومنها صلاحه ومنها فسادها فان الخلل فى التوازن فيما بينها أو غلبة بعضها على البعض الآخر أمر غير صحى وله علامات أو أعراض أو أماراته ، فمن أمارات غلبة البلغم « كثرة النوم والكسل والنسيان » (٢ : ٦) وكان دواء البلغم كل خار يابس (٢ : ٤) .

٣ - ولهذا اهتم الزرنوجى بذكر الأغذية التى تعالج البلغم وتقطعه ، كما ذكر الأغذية التى تزيده . وقد سبقت الإشارة الى أمثلة من هذه الأغذية

وبمراجعة هذه الأغذية في كتاب إبراهيم الأزرق المشار إليه نجد خواصها التي نذكر منها ما يلي :

الزبيب : من خواصه أنه « يحد الدهن » وينفع من اجتماع في بدنه
أخلاق بلغمية (٢ : ١٧) .

العسل : من خواصه أنه « حار يابس يقطع البلغم وينذهب الرطوبات
الرديئة عن الجسم » . يوافق من غلب عليه البلغم « (٢ : ٢٠) .

والزبيب والعسل من الأغذية التي يرى الزرنوجي أنها تساعد في
الحفظ ، أما الأغذية التي تورث النسيان فقد أشار إلى الكزبرة الرطبة والتفاح
الحامض . ولننظر في خواصهما فيما كان يراه القدماء .

يقول إبراهيم الأزرق عن الكزبرة « قال أبو ثراط الحكيم من أكل
الكزبرة قليلا صفا دمه ومن أكثر منها تحرق الدم وتكل الحفظ » . وتفسد
الدهن « (٢ : ٢٩)

كما جاء في الطب النبوي لأبي عبد الله محمد بن أحمد عثمان عن التفاح
« وأكل الحامض منه يورث النسيان » (٣ : ٤١) .

وهكذا ترى أن العناية بالصحة البدنية أمر يجب أن يحرص عليه
المتعلم - وأن يجتنب ما يخل التوازن الصحي ويزيد البلغم وما ينتج عنه .

ولكن كيف ؟

هنا ننتقل إلى القسم الثاني أو العملي من آراء الزرنوجي في الصحة
البدنية إذ يحدد فيه نصائحه ، كدأبه دائما ، ذات الطبيعة الواضحة المباشرة .
فينبه المتعلم إلى ممارسات صحية محددة هي :

١ - التقليل من الطعام لأن أحد طرق انقاص البلغم تقليل الطعام ،
ويبين أسلوب تقليل الطعام بدعوة المتعلم أن يتأمل في منافع الأكل وهي

الصحة والعفة والايتار . . والتأمل فى مضار كثيرة الأكل . وهى الأمراض
وكلاله الطبع وأن « الأكل فوق الشبع ضرر محض » (٦ : ٣١) .

٢ - السواك ، إذ يرى أنه « يقلل البلغم ويزيد فى الحفظ والفصاحة »
(٦ : ٢١) . والسواك واعتياده جزء من اعتياد ممارسات العناية بالنظافة
الشخصية فضلا عن فائدته المباشرة فى المحافظة على الأسنان .

٣ - وان احتفاء الزرنوجى بالنظافة الشخصية والنظافة العامة واضح
ويتردد فى ثنايا كلامه ، فهو ينبه الى عدم غسل اليد بالطين والتراب ، وعدم
تجفيف الوجه بالثوب ، كما ينبه الى عدم ترك القمامة فى البيت ، وترك بيت
العنكبوت فى البيت ، والى ما هذا من أمور لاتهمنا تفصيلاتها وغرابة بعضها
بقدر ما يهمنا ما تعبر عنه من حرص على كل ما يحفظ الصحة ويجنب الأذى .
٤ - وكما ينصح بالبكور فانه يحذر من كثرة النوم لأنها تؤدى فيما
تؤدى اليه الى فقد العلم (٦ : ٥٨) .

٥ - وعلى المتعلم أن « لا يجهد نفسه جهدا ، ولا يضعف النفس حتى
ينقطع عن العمل بل يستعمل الرفق فى ذلك والرفق أصل عظيم فى جميع
الأشياء » (٦ : ٢٥) .

ومن الرفق أيضا دعوته الى الاعتدال فى التكرار ، حقا ينبغى أن يكون
الدرس والتكرار والمحاورة والمناظرة بقوة ونشاط ، ولكن ينبغى ألا يجهد
نفسه كيلا ينقطع عن التكرار فخير الأمور أوسطها (٦ : ٥٢) .

ومن موقف الزرنوجى هذا بالنسبة الى صحة البدن والتعلم سواء من
الجانب النظرى أو الجانب العملى نتبين :

١ - أنه قد استوعب ما كان معروفا فى عصره مما يتصل بالتعلم من
أمور الصحة والطب والأغذية ، ثم انه ربط تلك المعرفة ربطا واضحا وسليما
بالتعلم ، ثم رتب ممارسات متصلة تؤدى مراعاتها الى المحافظة على صحة

البدن وجودة التعلم •

٢ - أنه كان واسع النظرة الى التعلم ، وصادقها ، عندما عنى عناية خاصة بالعلاقة بين الأغذية ومستوى النشاط الجسمي والعقلي بصفة عامة ، وبين الأغذية والحفظ والنسيان بصفة خاصة • والحق أن دور الأغذية والصحة البدنية لا فى التعلم والأنشطة المعرفية فحسب بل وفى النمو العقلى عند الانسان بدأ يلقي اهتماما حديثا متزايدا فى دراسات التعلم والعمليات المعرفية (مثلا ١٩ : ١٦٥) والنمو العقلى (مثلا ٢٦) •

٣ - أنه اذا كان شيخنا الزرنوجى - ابن القرن السابع الهجرى (الثالث عشر الميلادى) - قد أولى الأغذية عنايته من حيث علاقتها بالتعلم كما فهم هو دورها فى زمانه فما أحرانا نحن وقد تقدمت وسائل التحليل وأجهزته وأدواته ، بل وتوافرت مؤسساته ، وتزايدت المعرفة عمقا وتخصصا بالأغذية أن نهتم مثل اهتمامه بالتعرف على خواص الأغذية المحلية الشائعة عندنا لنعرف ما قد يكون لبعضها من مزايا منشطة قد تعوض ما يعانيه أطفالنا ، بل وكبارنا ، من « فقر تعلم » راجع فيما يرجع اليه الى هبوط الحيوية وفتور الدافعية اللذين يرجعان بدورهما الى النقص الغذائى • ولو بدأنا الجهد العلمى المنظم الذى تشارك فيه المؤسسات المتخصصة فى الأغذية وفى التعلم لجئنا من وراء جهدنا وسعينا خيرا كثيرا • ولنتذكر أن قوة الحياة فى الأمة هى قوة التعلم فيها ، وأن قوة التعلم هى حيوية المتعلم ، وأن من حيوية المتعلم استكمال عناصر بدنه الغذائية لتنهض دافعيته ، ويتوقد تطلعه ويتفتح تشوفه وتتسع آفاق همته • لننتذكر أن المتعلم القوى خير من المتعلم الضعيف •

ثامنا : اجتماعية التعلم

وتتسع نظرة الزرنوجي الى التعلم وتدق بحيث تدرك في وضوح وصفاء ذلك الوسط الاجتماعي شديد الشفافية الذي يدور فيه التعلم ، بل يدور فيه كل نشاط الانسان . ومرة أخرى نجد أن نظره مؤسسى التعلم ظلت ردحا من الدهر قليلة لا ترى أبعاد وآثار هذا الوسط الاجتماعي في التعلم وفي كافة أبعاد ومستويات السلوك الانساني . أما الزرنوجي فإن التعلم عنده نشاط اجتماعي ، نشاط يجري في وسط اجتماعي وفي تفاعلات اجتماعية وفي تشارك اجتماعي . وتتمثل اجتماعية التعلم عنده في :

١ - الاختيار : سواء كان اختيار معلم أو اختيار شريك فإن فيه من الاجتماعية بقدر ما فيه من الحرية والدافعية . فالاختيار جانب أو مظهر من مظاهر التجاذب الاجتماعي Social attraction ، أو التجاذب فيما بين الأفراد interpersonal attraction ، وهو مجال يحظى باهتمام الدارسين في علم النفس الاجتماعي حاليا بهدف الكشف عن محدداته والعوامل والظروف المؤثرة فيه . وان من نتائج هذه البحوث ما يجمع بين الجسدية والطرافة في تفسير كثير من ظواهر التجاذب والاختيار ، أو التنافر والرفض بين الناس التي تسهل ملاحظتها ويعز تفسيرها (راجع ٢٠ : ٥٢٩ - ٥٣٥ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٢) .

ولا شك في أن الاهتمام باختيار الأستاذ - في رأى الزرنوجي - بعد طول التأمل والروية والمشاورة ثم الثبات عنده - كما سبق ذكره - مما يزيد من توثق الأصرة بينه وبين المتعلم ويفتح سبل التعامل والتفاعل العلمي بينهما . ولنلاحظ هذه الإشارة السريعة من الزرنوجي عند كلامه على الثبات عند الأستاذ بعد اختياره اذ ينبه الى عدم تركه لأن لهذا الترك آثارا سيئة

عند المعلم لأنه - أى الترك - « يؤذى المعلم » (٦ : ١٤) . وان هذه الإشارة السريعة لدالة على مدى حرص الزرنوجى على الجمع بين حرية المتعلم فى اختيار معلمه ومراعاة حق المعلم فى ألا يؤذيه بتركه دون ما ضرورة . هذا فضلا عما أوضحه ، وسبق بيانه ، من أن الثبات عند الأستاذ مساعد على التعلم والنمو .

وكذلك الحال بالنسبة الى اختيار المتعلم شريكا أو شركاء فى التعلم ، فان عليه أن يحسن فى هذا الاختيار ، لأن مع الشريك أو الشركاء سوف يمارس أنشطة تعلمه .

ونرى فى ثنايا كلام الزرنوجى عن الاختيار وعن العلاقة بين المتعلم والأستاذ والمتعلم وزملائه توسيعه دائرة التعامل الاجتماعى بينهم بحيث تشمل « المشاورة » لا فى أمور التعلم وحدها بل المشاورة فى كل أمر (٦ : ١٢) . أى أن العلاقة الاجتماعية بين أطراف التعلم ليست علاقة محصورة فى دائرة التعلم فحسب ، بل انها أكثر اتساعا وأعمق غورا بحيث تتناول كل ما قد يعترض المتعلم وما قد يحزبه من مشكلات حياته وهمومها . الأستاذ للمتعلم هو معلم حياة ، وشركاء التعلم هم شركاء حياة .

٢ - تفضيل المشاركة : وانه يرى أنه كلما كانت أنشطة التعلم اجتماعية كانت أفضل من الأنشطة الفردية ، وقد عرفنا أنه يقول ان « فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا وزيادة . فقد قيل : « مطارحة ساعة خير من تكرار شهر » (٦ : ٣٥) . أجل ، ان النشاط العلمى الاجتماعى كما يتمثل فى المطارحة أو المناظرة يتضمن تكرارا ولكن فيه زيادة على التكرار ، اذ فيه معرفة نتائج التكرار ، ومعرفة مدى التقدم فى التعلم بشكل واقعى عن طريق حكم خارجى يشترط فيه ، كما يرى الزرنوجى ، أن يكون منصفاً فهو يؤكد ان يكون نشاط التعلم الاجتماعى ، مذاكرة أو مناظرة

أو مظارحة » مع منصف سليم الطبيعة ، (٦ : ٢٥) . منصف يكون تأييده وتشجيعه أو تصحيحه وتوجيهه بمثابة تعزيز اجتماعي للمتعلم ، ويكون تعلمهما معا ، اذ هما منصفان ، قائمان على هذا التعزيز الاجتماعي المتبادل ذي الفاعلية الكبيرة في التعلم . ترى ، ألا يستحق التعلم الأفقى - أى تعليم المتعلمين الأنداد بعضهم بعضا - منا إعادة نظر بحيث يكون له فسحة بين التعلم الرأسى - أى تعليم المتعلم من سلطة عليا مهيمنة قادرة أو قاهرة ؟

٣ - التوجيه الأخلاقى : وان فى هذا الجانب الاجتماعى فى التعلم عند الزرنوجى توجيهها أخلاقيا للتعامل التعللى ضمن سلامة هذا التعامل . حقا ان ما قيل من قبل عن أدب النفس مسهم فى سلامة هذا التعامل ، الا أن الزرنوجى يرى أن ثمة شرائط ذات طبيعة اجتماعية هى التى تؤدى الى الصحة الأخلاقية للوسط التعللى الاجتماعى . هذه الشرائط يمكن استخلاصها وتنظيمها كما يلى :

(أ) تعظيم المعلم : وانه لمن تعظيم العلم ، ولا ينال المتعلم العلم ولا ينتفع به الا بتعظيم العلم وأهله وتعظيم الأستاذ وتوقيره (٦ : ١٦) .

(ب) تعظيم الشركاء : ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء فى طلب العلم والدرس . وانه ليؤكد حق الشركاء من التعظيم والاحترام ، مع الأستاذ ، ويذهب فى هذا الى التوصية بالصبر عليهم والرفق معهم وحسن معاملتهم ، حتى انه ليجيز التملق ، وهو مذموم ، الا فى طلب العلم (٦ : ٢٠) . وانه فى الحق ليس من التملق ما يكون بين المتعلم وأستاذه وشركائه ، وانما هو من لين الجانب وخفض الجناح ، فيكون أمرهم بينهم مرحمة ويسرا .

(ج) حسن الظن بالناس : وبالشركاء والأساتذة بصفة خاصة وانه لينهى عن سوء الظن بملاحظة غاية فى العمق والصدق ، اذ يرجع سوء الظن الى داخل مسيء الظن ذاته بحيث يكون سوء ظنه بالناس نوعا من اسقاط

ما فى داخله على الآخرين • فهو يقول عن سوء الظن « انما ينشأ ذلك من خبث النية وسوء السريرة » (٦ : ٤٨) • ثم يذهب الى عمق أكثر عندما يربط سوء الظن بالناس وخبث النية وسوء السريرة بسوء فعل المرء • أى أن سوء الظن بالناس نتاج غير مباشر لسوء الفعل مع الناس • أو أن سوء الظن بالناس هو رأس ثلوث أصله سوء الفعل ولبابه خبث النية من جانب وسوء السريرة من الجانب الآخر • ويستشهد الزرنوجى بحكمة المتبنى التى تحوى هذا المعنى ، وللمتأمل فيها زيادة • يقول المتنبى :

إذا ساء فعل المرء ساءت ظنونه وصدق ما يعتاده من توهم

فحسن الظن بالناس عامة ، وبالمشاركين فى التعلم بصفة خاصة ، من الصحة الأخلاقية ، من الصحة النفسية ، من حسن التعلم •

(د) حسن اختيار الشريك : ومما ييسر تحقيق هذا كله أن يحسن المتعلم اختيار شريكه ، اذ عليه - كما سبق بيانه - أن يختار المجد الورع صاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان ، المكثار ، المفسد ، الفتان (٦ : ١٤) ، ذلك لأن « الطبيعة متسرية ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة » (٦ : ٣٥) •

(هـ) الوفاق : ويتمثل فى تناغم التفاعل وانسجام العلاقات ويسر التعامل فى جماعة المتعلمين ، ويكون ذلك من الداخل ، اذ لا يتحاسدون ولا يسىء بعضهم الظن ببعض وتربطهم المودة والمرحمة ، كما يكون من الخارج ، اذ لا تنازع ولا تخاصم • والداخل والخارج هنا فى واقع التفاعل الحى مؤد كل منهما الى الآخر ، فعلى المتعلم أن يجتنب الحسد لأنه يضر ولا ينفع ، ويجتنب أيضا المنازعة والمخاصمة لأنهما تضيعان الأوقات (٦ : ٤٦) ، وانما على المتعلم أن يشتغل بمصالحه وبالأزدياد من العلم وينبه بقوله « وعليك أن تشتغل بمصالح نفسك لا بقهر عدوك ، وإياك والمعادة فانها تفضحك وتضيع

أوقاتك « (٦ : ٤٧) .

(و) آداب المشاركة : أو آداب المشاورة ، لأن الزرنوجي يرى أن المطارحة والمذاكرة والمناظرة هي في الحقيقة مشاورة ، « والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب » (٦ : ٣٥) ، لهذا فإن لها شرائط أو آدابا تجعلها محققة لتلك الغاية هي :

١ — أنها ، أي المذاكرة والمناظرة ، تحل لظهار الحق ، فأما من كانت نية الزام الخصم فلا تحل له المناظرة ، وإنما تحل لظهار الحق (٦ : ٣٥) .

٢ — أن تكون بالانصاف والتأني والتأمل لا بالغضب والشغب .

٣ — أن يبتعد فيها عن التمويه والحيلة إذ أن هذا لا يجوز إلا إذا كان الخصم متعنتا لا طالبا للحق .

وهكذا تتوافر في رأى الزرنوجي ، في وسط التعلم خاصتان هما :

الاجتماعية والأخلاقية ، وبهما يكون وسط التعلم وسطا أمثل يحقق فيه المتعلم الفرد تمكنا في التعلم ، ونضجا في المعاملة ، وتماسكا في الخلق .
وأكرم به من وسط ميسر موات تدرك فيه أشرف الغايات عند الإنسان ، في النوعي والذوق والارادة .

خاتمة بادئة

• ويصل نسق التعلم عند الزرنوجى الى كماله ، وجماله •

كمال به استوعب من عناصر التعلم وبما وعى من شرائطه ، وجمال بما
سرى فى حديقة أزهاره من نظام رهيف دقيق وروح قوى جليل تكشفنا للبصر
والبصيرة ونحن فى رحاب العلم والتاريخ وآمال المستقبل •

وما الجمال ان لم يكن اكتمالا لعناصر الحياة فى الكائن الحى او فى نتاج
عمل الانسان فى الفن او الفكر او العقيدة ، فيتم معنى ، ويتطلق حرية ،
وبتسامى نموا ؟ •

وما الجمال ان لم يكن تناسقا فى تكامل وتعادل وتوازن ؟

وما الجلال ان لم يكن القوة فى الجمال ؟

وأختم دراستى بما ختم به شيخنا برهان الاسلام الزرنوجى - رحمه الله -
كتابه ، داعيا الله أن يجعلها خاتمة بادئة لعمل علمى راب مبارك ان شاء الله •

« والحمد لله على التمام ، وصلى الله على سيدنا محمد أفضل الرسل
الكرام ، وآله وصحبة الأئمة الأعلام ، على ممر الدهور وتعاقب الأيام • آمين »

غرة محرم ١٣٩٧ هجرية

٢٢ ديسمبر ١٩٧٦ ميلادية

المراجع

- ١ - ابراهيم بن اسماعيل : شرح « الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم » . القاهرة : عيسى البابي الحلبي وشركاه (بدون تاريخ) .
- ٢ - ابراهيم بن عبد الرحمن بن أبي بكر الأزرق : تسهيل المنافع في الطب والحكمة . المطبعة العامرة الشرفية (غير معين مكانها) ١٣٠٨ هـ (١٨٩١ م) .
- ٣ - أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان : الطب النبوي : على هامش تسهيل المنافع في الطب والحكمة (رقم ٢ أعلاه) .
- ٤ - أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام أو التعليم في رأى القابسي . القاهرة : عيسى البابي الحلبي وشركاه ، ١٩٥٥ م .
- ٥ - أسماء حسن فهمي : مبادئ التربية الإسلامية . القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٣٦٦ هـ - ١٩٤٧ م .
- ٦ - برهان الإسلام الزرنوجي : تعليم المتعلم طريق التعلم . القاهرة : عيسى البابي الحلبي وشركاه (بدون تاريخ) .
- ٧ - سيد أحمد عثمان ، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب : التفكير : دراسات نفسية . القاهرة الانجلو ، ١٩٧٢ م .
- ٨ - على ابراهيم حسن : مصر في العصور الوسطى ، من الفتح العربى الى الفتح العثمانى . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٤٩ م .
- ٩ - قسطنطين ستانسلافسكى : اعتماد المثل . ترجمة محمد زكى العشماوى ومحمود مرسى أحمد ، ومراجعة درينى خشبة القاهرة : نهضة مصر

(بدون تاريخ - الالف كتاب رقم ٣٠٧)

١٠ - مجمع اللغة العربية : المتجم الوسيط (طبعة ثانية) . جـزان .
القاهرة : ١٩٧٢ .

١١ - محمد أحمد السنباطي : منهج ابن القيم فى التفسير . القاهرة : مجمع
البحوث الاسلامية ، ١٣٩٣ هـ - ١٩٦٩ م .

١٢ - مونرو ، بول : المرجع فى تاريخ التربية . ترجمة صالح عبد العزيز
ومراجعة حامد عبد القادر . القاهرة : النهضة المصرية . جزء اول
١٩٤٩ ، جزء ثان ١٩٥٣ .

١٣ - يوسف الياس سركيس : معجم المطبوعات العربية والعربة . القاهرة :
مطبعة سركيس ، ١٣٤٦ هـ - ١٩٢٨ م .

14 — Anderson, J. & R., Bower, G. **Human associative memory**. Washing-
ton D. C. : Winston, 1973. (in 20 below).

15 — Boring, E. G. **A history of experimental psychology**. N. Y. : Apple-
ton — Century. Crofts. 1957.

16 — Collins, A. D. & Quillian, M. R. How to make a language user.
In Tulving, E., and Donaldson, W. (eds.) **Organization of memory**
N. Y. Academic Press, 1972 (in 20 below)

17 — Ebbinghaus, H. **Memory**. 1885 (Trans.) N. Y. Teachers College,
1913 (Paperback edition 1964).

18 — Gage, N. L., & Berliner, D. C. **Educational - psychology**, N. Y.
Rand McNally, 1975.

19 — Garrison, K. C. & Magoon, R. A. **Educational psychology**, Colum-
bus, Ohio : Charles E. Merrill, 1972 (1975)

20 — Hilgard. E. R. C., Atkinson, & Rita L. **Introduction to psychology**.
(6th ed.) N. Y. : Harcourt Brace, 1975.

- 21 — Hill, W. F. **Learning**. (2nd ed.) San Francisco : Chandler, 1972.
- 22 — Hunt, J. Mc. V. Motivation inherent in information processing and action. In Harvey, O. J. (ed.) **Motivotian and social interaction** N. Y. : Ronald, 1963, pp. 35-94.
- 23 — Huston, T. L. (ed.) **Foundations of interpersonal attraction**. N. Y. Academic Press, 1974.
- 24 — Kinget, Mariam G. **On being human**. N. Y. : Harcourt Brace, 1975
- 25 — Kohler, W. **Gestalt psychology**. N. Y. : Mentor, 1954 (1947)
- 26 — Llyod, F. G. Faces of hunger. **Today's Health**, 1969, 57, 20 - 23. (in 19 above)
- 27 — Mc Gaugh, J. L. & Herz, M. J. (eds) **Controversial issues in consolidation of the memory trace**. N. Y. : Atherton, 1970 (in 20 above)
- 28 — Murstein, B. J. Physical attractiveness end marital choice. **J. of Personal. & Soc. Psychol.**, 22 : 8-12, 1970 (in 20 above)
- 29 — Osgood, C. E. **Method and theory in experimental psychology** N. Y. : Oxford, 1953
- 30 — Prangishvili, A. S. The concept of set in Soviet Psychology in the light of research by Georgian Psychological School. **Voprosy psikologi**, 1967, 13 (4), 3-16.
- 31 — Rogers, C. **Freedom to learn**. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill, 1969.
- 32 — Saegert, S., Swaps, W., & Zajonc, R. B. Exposure, context, and interpersonal attraction. **J. of Personal & Soc. Psychol.**, 15 : 234-244 1973. (in 20 above)
- 33 — Skinner, B. F. **Beyond freedom and dignity**. N. Y : Bantam, 1971, (1975).

ملحوظة عودة إلى الزرنوجي و«تعاليم المتعلم»

عودة الى الزرنوجى وتعليم المتعلم(*)

(١)

شوق الاقتراب والدراية

نقترب من جذور أصولنا فنزداد بذاتنا دراية ، ونزداد بذاتنا دراية
فنزداد اقترابا من جذور أصولنا .

وانه لشوق واحد ، شوق الاقتراب وشوق الدراية .

حيوى هو هذا الشوق الى الاقتراب من جذور الاصول ، وحيوى هو
هذا الشوق الى الدراية بالذات .

هو رأس أشواق الانسان كلها . انه شوق الاقتراب من الذات ، وشوق
الدراية بالذات . شوق الالتقاء بالذات بالاقتراب ، وشوق الوعي بالذات
بالدراية . شوق التوحد فى الذات ، وشوق التفهم للذات .

هذا هو سيد أشواق الانسان كلها ، بل هو الشوق المشروع للانسان
المتفق مع انسانيته ، كرامة انسانيته ونبالة رسالته . هو الشوق الوحيد
الذى يجدر بالانسان أن يستمع الى ندائه فى ضميره ، وان يستجيب الى دعائه
فى قلبه . الاقتراب من الذات ، والدراية بالذات .

وكل شوق غير هذا الشوق ، أو غير نابت منه ، أو متصل به ، انما هو

(*) دراسة قدمت الى المؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب - بغداد
١٩٧٨ - ثم نشرت فى مجلة رسالة التربية - كلية التربية - جامعة الملك
عبد العزيز . السنة الرابعة . العدد الثالث ١٤٠٤ هـ ١٩٨٤ م
(من ص ١٢١ - ١٦٤) .

ريف من الزيف الذى يهدد معنى وجود الانسان ، كما يهدد الميكروب المدمر
بنية كيان الانسان .

فما أشد عماية من يغلف ذاته بغشاوات من باطل الاشواق ، وما أشد
وحشة من لا يقترب من ذاته الفة ، ولا يدري بذاته وعيا .

« واعلموا أن الله يحول بين المرء وقلبه . . » (الانفال : ٢٤) . أشد
العماية والوحشة والغربة هي ما يكون بين المرء وذاته :

الاقتراب من الذات جراءة مواجهة ، « انا هنا ، مرحبا » .

الدراية بالذات صدق معرفة ، « من أنا فهما »

وقوة تماسك الانسان ، وصحة وجوده ، فى جراءة مواجهته لذاته وصدق
معرفته بها .

واصال ذات الأمة ، ومنها اصال ذات الفرد ، انما تنهض على أساس
عميق متين من جراءة مواجهة الذات وصدق المعرفة بها .

ومن شوق الاقتراب والدراية الشوق الى جذور الأصول ، مصادر
اليتابع .

جذور الأصول التى يختص الفرد وتختص الأمة بالانتماء اليها ، وتختص
هي بالانتماء الى الفرد والى الأمة .

أشد خصوصية أو خصوصيات الانتماء هي جذور الأصول التى تعطى
الملامح المميزة والصبغة الخاصة والعطر المنفرد بين زهور حديقة إيم الانسان :
لنعرف ذاتنا تقترب من جذور أصولنا .

فلنستجب اذن ، بصدق وطواعية ، لشوق الاقتراب من ذاتنا والدراية

بها • لنستجب بصدق وطمأنينة لشوق الاقتراب والدراية بأصول الذات ،
باصالة الذات •

واننى لذو شوق من هذا الشوق ، وكل صاحب شوق فاننى أواب ،
محب للأوبة والعودة الى ما حملنى شوقى الى زيارته مرة ، ما كنت فيها
مودعا بل واعدة بالأوبة بعد الأوبة • فظما شوقى الى الاقتراب من الاصول
والدراية بالذات ليس مما ترويه زيارة واحدة للنبي •

وها أنا ذا أعود الى شيخنا برهان الاسلام الزرنوجي - رحمه الله -
عودة شوق أشد مما كان فى زيارتى الأولى اياه ، ذلك لاننى فى هذه العودة
أكثر دراية به ، بل أكثر حبا له • أعود اليه عودة شوق الى مزيد من الاقتراب
والدراية بالذات • واننى بهذه العودة ازداد بذاتى دراية ، وازداد دراية
فأزداد من ذاتى وذات أمتى قريبا •

ولكن ، ما شوق الاقتراب والدراية ؟ ماذا أعنى عندما أقول اننى اذ
أقرب من ذاتى ازداد بها دراية ، واننى اذ ازداد بها دراية ازداد منها قريبا ؟
ثم ما علاقة هذا بالاقتراب من الاصول والدراية بها ؟

من العلمين المحدثين من يصنف المعرفة التى يحصلها الانسان صنفين
كبيرين ، الصنف الأول معرفة « عن الشيء » Knowledge about
وأما الصنف الآخر فهو معرفة « تعرف بالشيء » Knowledge of acquaintance

أما معرفة « التعرف » بالشيء فهى معرفة ألفة بالشيء وقرب منه وائتناس
به • هى معرفة للشيء من داخله ، معرفة اندماج ، معرفة فهم ، معرفة حب ،
معرفة فهم حب •

ونجد علماءنا الاجلاء من السلف قد ميزوا تمييزا مماثلا بين نوعين من
المعرفة عندما ذهبوا الى أن من المعرفة أو العلم ما يسمى معرفة
أو علم « رواية » ، ومنها ما يسمى معرفة أو علم « دراية » • وتوشك

أن تكون معرفة الرواية عندهم هي المعرفة عن الأشياء ، ومعرفة الدراية هي التعرف بالشئ والألفة والائتناس به .

معرفة الرواية ، أو المعرفة عن الشئ ، معرفة محدودة ، مغلقة ، شبه منتهية ، ساكنة ، ومنها النقل أو الرواية من شخص الى شخص آخر ، مهما كانت صور هذا النقل أو هذه الرواية . معرفة الرواية معرفة بواسطة . أما معرفة الدراية أو المعرفة بالشئ ، فهي رحيبة ، مفتوحة ، دائمة الاتساع والامتداد ، قابلة لزيادة العمق ، شبه لا متناهية ، نشطة ، نامية ، وهي معرفة مباشرة ، معرفة اقتراب من الموضوع والتقاء به بلا وساطة .

معرفة الرواية نقل ، بينما معرفة الدراية فهم .

غير أنهما ليسا عالمين منفصلين متباعدين ، ذلك لان معرفة الرواية قد تكون ، أو يجب أن تكون ، المفتاح لمعرفة الدراية . أى أن المعرفة عن الشئ ليست هي الغاية ، الا فى بعض المعارف ذات الطبيعة العملية التى يمكن أن يستفاد منها فى أمر تطبيقي مباشر ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر ، فان معرفة الدراية ليست منقطعة القنوات عن معرفة الرواية أو المعرفة بالشئ ، ذلك لان عمق الفهم ونور البصيرة لا بد أن يكشف عن معلومات أكثر وأدق أو يهdy الى أساليب نظر ومنهج فكر أكثر ملاءمة وكفاءة .

ونحن فى سعينا استجابة لشوقنا الى الاقتراب والدراية بذاتنا محتاجون الى أن ننهج النهج الذى يحقق لنا معرفة الدراية معرفة فهم الحب ، معرفة البصيرة النافذة الى الداخل ، معرفة المباشرة ، معرفة الرحابة والحيوية والنمو الدائم . حقا اننا محتاجون الى معرفة الرواية فى المعرفة عن ذاتنا ، ولكن علينا أن نجعل هذه المعرفة متكاملة ومتحركة فى دوائر معرفة الدراية .

ذلك هو النهج المعرفى الذى علينا اتباعه ونحن نلتمس السبل الى الاقتراب والدراية بأصول ذاتنا . وهو النهج الذى أثرته واتبعته فى زيارتى الأولى

لشيخنا الزرنوجي - رحمه الله - والذي كان حظي من تلك الزيارة دراستي
عن « التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجي » (١٠) - وانني لذات المنهج مؤثر
وعليه سائر في هذه الزيارة ، أو العودة الى رحابه الكريمة .

(٢)

« تراث الاسلام »

وأول ما نراه على بداية طريق الاقتراب والدراية بأصول ذاتنا المسلمة،
كتلة مبهمه من الصخر لا ندرى من أين انحدرت ولا كيف نصبت ، صدفة
أو قصدا ، وتوشك أن تسد أمامنا جزءا غير يسير من بداية الطريق ، كما
توشك أن تضل كثيرا من صادقي النية والعزم في السعي في هذا الطريق .
تلك الصخرة المبهمة هي ، كما نعلم من القوم الذين لا يلقون اليها كبير اهتمام ،
مصطلح « تراث الاسلام » .

ولقد أردت أن أنبه في زيارتي الأولى للزرنوجي الى هذه الصخرة
المبهمة المنكرة عندما كنت أدعو الى تصحيح الاتجاه النفسي والعقلي نحو نتاج
ثقافتنا الاسلامية القديم ، وكان مما قلته يومئذ :

« ١ - هل يصلح ابتداء أن نتكلم ، نحن أبناء الاسلام من العرب على
« تراث » اسلامي ؟

ان نتاج الثقافة الاسلامية عندما ينظر اليه من خارجه ، أي عندما
ينظر اليه أجنبي عنه من خارجه ، فانه يراه بالنسبة اليه « تراثا » ، نتاج
ثقافة أخرى ، وانه عنده فعلا « تراث » أمة أخرى . أما نحن فانه بالنسبة
الينا ليس تراثا . لا ، ليس تراثا ما كان من نتاج فكر اسلامي مازال حيا .
انه نتاج ثقافة حية مستمرة منتجة مؤثرة ، انه نتاج لجنة قائمة قوية ، انه نتاج
دين قيم مازال قادرا على أن يؤدي الى نتاج فكري وعلمي وفني متنوع

باستمرار .

كان يمكن أن يقال عنه « تراث » لو أنه كان نتاج ثقافة اندثرت .
فلنا أن نتكلم على تراث مصر القديمة ، تراث بابل وأشور ، تراث سبأ ،
فيكون قولاً معقولاً مقبولاً ، أما أن نتكلم على « تراث » إسلامي فقول منكر مبهم
لا يصح أن يصدر في أمة مسلمة عربية باقية نامية إن شاء الله .

٢ - والقول المبهم الغامض يزيّف بعضه بعضاً . فقولنا « تراث » إسلامي
يترتب عليه قول آخر ، بحسن نية ، هو « بعث » هذا التراث أو إحيائه ، كأنه
مات ، كأنه حفريات ، كأنه ينتمي إلى أمة أخرى أو ثقافة أخرى فلا بد من بعثه
وإحيائه ليعيش مع ثقافة معاصرة مغايرة لتلك الثقافات التي كانت .

٣ - وعندما لا يكون تحديد معنى كلمة « تراث » تحديداً بيناً قاطعاً
سليماً فإن النقلة ، أو الزلة ، قريبة جداً من النظرة إلى رسالة الغفران للمعري ،
باعتبارها من التراث ، نظرة فلسفية جديدة والنظرة إلى القرآن الكريم والسنة
المطهرة نظرة « عصرية » جديدة ، نظرة متحررة حديثة ، تمشياً مع إحياء
التراث ، وتجديده ، وتحديثه ، أليس كله من « التراث » ؟

٤ - ولنلتمس آثار كلمة التراث النفسية عندنا . يترتب على نظرنا
إلى نتاج ثقافتنا القديمة على أنه تراث أن تصطبغ علاقتنا الشعورية والوجدانية
به بصبغة أبعد ما تكون عن الصبغة التي يمكن أن تكون أساس علاقة نفسية
وعقلية سليمة بيننا وبينه . ذلك أننا قد نحب ذلك الشيء البعيد الذي يعشق
ويدخر من باب الشوق إلى التعلق بمخلفات الماضي دون ما إحساس بارتباطها
بالحاضر وانتمائها إلى المستقبل . . . (١٠ : ١٣ - ١٥) .

وشاءت إرادة الله أن يأتيني دليل بعد آخر يؤكد خشيتي التي أبديتها
في تلك الصفحات ، وبعد ظهورها بأيام . دليل وراء آخر على خطورة التهاون
في أمر تلك « الصخرة المبهمة » أو « التراث الإسلامي » .

ويهمنى قبل أن أعرض أمثلة من هذه الأدلة والنذر أن أذكر ظنا عندي رجاء التثبيت من صحته أو خطئه .

لقد ذكرت فى الصفحات التى أشرت اليها منذ قليل واقتبست بعضا مما جاء فيها ، ذكرت أننا - نحن المسلمين العرب - قد تبيننا هذه الكلمة «تراث الاسلام» - وأشعناها وألفناها ، وما صدرت يوم بدأت الامن هم خارج ثقافتنا عندما تكلموا ودرسوا نتاج « ثقافتنا الاسلامية » (١٠ : ١٤) ، فتناولوه باعتباره « تراث الاسلام » وأود أن أقترح خطة دراسية تتبعية لغوية لبداية ، وتدرج ، وسير ، وانتشار مصطلح تراث الاسلام فى كتاباتنا العربية مع التركيز على :

١ - النظر فيما اذا كان ذلك المصطلح قد استخدم بهذا المعنى عند علمائنا القدماء .

٢ - والنظر فى الكتابات الاسلامية الحديثة وخاصة كتابات اعلام الفكر الاسلامى المحدثين مثل الشيخ محمد عبده ، والشيخ رشيد رضا ، والشيخ محمود شلتوت . . وغيرهم لئرى ما اذا كانوا قد استخدموا ذلك المصطلح أم لا . واذا كانوا قد استخدموه فبأى معنى ؟

٣ - ثم النظر فى الدوريات الحديثة التى اهتمت وتهتم بالدراسات الاسلامية وتتبع استخدام وشيوع هذا المصطلح فيها .

واننى أعلم ما فى مثل هذه الخطة الدراسية من مشقة وجهد ، ولكن جلاء أمر هذه « الصخرة المبهمة » نهون معه كل مشقة ويحتمل كل جهد . والله مؤيد كل ساع فى هذا السبيل .

وأعود الى بعض الأدلة التى تؤكد خطورة عدم تحديد مصطلح « تراث الاسلام » كما تؤكد ما سبق ان قلت من ان الامر جد جليل ودقيق ، « وانه

لدقته عرضة للغفلة ، أو تكرار الغفلة ، ثم الانحراف ، ثم التخبیط . ثم ضياع
المعالم . وبدء الغفلة تهاون فى التمعن فى كلمة قبل شيوعها « (١٥ : ١٠) .

١ - جاء فى حديث لكاتب عربى مسلم انه اذا « كان المسلمون يقرأون
ويتلون القرآن لانه يمثل بالنسبة لهم ديناً ولغة ، فالمسيحيون يقرأونه لأنه
يجسد ثقافتهم العربية ، وقوميتهم العربية ، وتراثهم العربى المجيد »
(٧ : ٢٢) .

القرآن هنا « تجسيد » ثقافة ، و « تراث » عربى ، حقا ان الكاتب يقصد
انه كذلك بالنسبة الى المسيحي ، ولكنه تجاوز غير سليم فى التعبير عن
الكتاب الكريم ، حتى ولو كان الامر منسوبا الى غير المسلمين .

٢ - ان الامر هنا يأتينا مباشرة وبالنسبة اليها نحن المسلمين ،
فلنقرأ هذا الكلام الذى كتب من غير شك فى سلامة نية كاتبه ، ولكن سلامة
النية هنا لا تمنع خطورة احتمال الزلل ، لنقرأ ما يلى :

« ولكنهم - اى المسلمين - لن يكون لهم وجود حقيقى ، الا اذا هم عادوا
الى انفسهم ، الى تراثهم الى ما بين ايديهم من ذخائر . . وخير ما فى هذا
التراث الذى بين يدي المسلمين : كتاب الله وسنة نبيه ، فهما الطريق الحى
الى العقيدة الاسلامية الحققة » (١٢ : ١٣٢ - ١٣٣) .

القرآن والسنة هنا صراحة « تراث » .

٣ - ثم لنقرأ كلاما آخر عن القرآن الكريم وترجمته وضرورة حمايته :
« ان المؤامرة على القرآن الكريم تؤثر فى اكلها فى اوساط المسلمين ، دون
ان تفتن هيئاتنا الدينية الى ذلك الخطر المحدق باخوتنا فى كل بلاد الدنيا ،
والى تلك الجراح التى تنزف من كتاب فصلت آياته ، ثم انزلت من لدن
حكيم خبير .

ان الجامع الازهر ، وان المجلس الاعلى للشئون الاسلامية ، وان الهيئات الاسلامية العليا ، وان الجامعات الاسلامية فى كل مساحة الوطن العربى ، وان العلماء المنوطين بحماية هذا التراث العظيم من التطاول عليه والافتئات ٠٠ ينبغى عليهم جميعا ان ينبروا بخط مسـتـنيرة فى وجه تلك المحاولات الآثمة والدائمة ٠٠ ، (١٣ : ٤١) .

تلك أمثلة عرضت لى من غير قصد ، ولا شك أن غيرها كثير كثير مما لم يتفق لى أن أراه . المهم أن هذا المصطلح الغامض أو الصـخـرـة المبهمة ، « تراث الاسلام » يتزايد استعماله ويشيع تبادله ، على الرغم من غموضه وقتامة ابهامه .

والسؤال قائم حول درجة ما فى هذا المصطلح من غموض وابهام ، وحول السبل الى توضيح الغموض ، وجلاء الابهام .

أما من ناحيتى فقد تجنبت تماما ، وعن قصد ، استعمال كلمة « تراث الاسلام » ، أو « التراث الاسلامى » ، فى دراستى عن التعلم عند الزرنوجى ، واستبدلت بهما تعبيرا أحسبه أكثر علمية ، وآمن من السقوط فى هاوية الشك ، ألا وهو « نتاج الثقافة الاسلامية » أو « النتاج العلمى أو الفكرى للشقافة الاسلامية » ولمن شاء أن يضيف الى هذا قولا متسع وترحيب .

(٣)

الزرنوجى فى التاريخ

عرفت الزرنوجى معرفة دراية قبل ان اعرفه معرفة رواية .

لقد بدأت يوم كنت أزوره فى المرة الأولى وأنا لا أعرف عنه من المعلومات والحقائق الا الشئ القليل . كانت زيارتى الأولى له على مرحلتين ، الأولى يوم قرأت كتابه « تعليم المتعلم طريق التعلم » عام ١٣٧٦ هـ (١٩٥٦ م) ، ثم

المرحلة الثانية عندما عدت الى قراءته بقصد دراسته عام ١٣٩٦ هـ (١٩٧٧م)

فى تلك الزيارة الأولى ، بمرحلتيهما ، لم أعرف الا القليل من المعلومات عن « الزرنوجى » ، ولكنى عرفت الزرنوجى معرفة دراية ، عرفته معرفة ألفة وفهم ، معرفة مباشرة واثتناس ، معرفة معاشرة وامتزاج ، عرفته من كتابه الصغير الجليل ، فعرفت فيه عالم تعلم فذ • عرفته استقامة منهج ، واحاطة فكر ، ودقة عبارة ، وعمق بصيرة ، عرفته كذلك قبل أن أعرف شيئا كثيرا عن حياته •

ثم جاءت معرفة الرواية فى أوانها ، وجاءت تترى كأنها تستجيب لشوق الاقتراب والدراية بعالم التعلم المتألق فى تاريخ العلم الاسلامى ، وانه لشوق من شوق الاقتراب والدراية بنبع الذات الاصيل •

فمن هو برهان الاسلام أو برهان الدين الزرنوجى ؟

قليل ما هو معروف عنه ، ولكن هذا القليل مبرر للدأب فى طلب مزيد من المعرفة به ، وليس لليأس أو الوقوف عند هذا القليل المعروف ، فليس من شيمة البحث العلمى القناعة بالقليل ، ولا باليسير من الأمور •

يقول عنه بلسنر Plessner (فى ٩ ، ج ١٠ : ٣٤٥ - ٣٤٦) انه

فيلسوف (كذا) عربى مجهول الاسم لا يمكن ان نحدد الزمن الذى عاش فيه الا على وجه التقريب • ويذكر الأهوانى (٢ : ٢٣٩) انه توفى عام ٥٩١ هـ •

الا ان بلسنر يرى غير هذا ، مستندا الى ما ذكره كل من ادوارد فان دايك

Edward Van Dyke (فى ٩ ، ج ١٠ : ٣٤٥) • وحاجى خليفة (٨) من أن

برهان الاسلام الزرنوجى تلميذ مؤلف كتاب « الهداية » ويعنى به برهان

الدين على بن أبى بكر الفرغانى المرغينانى (٥) ، وقد توفى المرغينانى عام

٥٩٣ هـ (١١٩٧م) • ولما كان الزرنوجى يذكر أستاذه الميرغينانى أكثر من

مرة فى كتابه « تعليم المتعلم » ، ودعا له بالرحمة فان هذا يؤكد ان وفاة

الزرنوجي كانت بعد ٥٩٣ هـ أى بعد السنة التي ذكرها الأهواني .

ومما يذكر « بلسنر » أن « ألوارت Alwardt » استند الى أن محمود بن سليمان الكفوي في كتابه « اعلام الاخيار من فقهاء مذهب النعمان المختار » يجعل الزرنوجي من أهل الطبقة الثانية عشرة من طبقات الحنفية ، ويرتب الوارت ، وفقا لما ذكره بلسنر ، عن هذا أن الزرنوجي قد نبه ذكره حوالي عام ٦٢٠ هـ . ولكن بلسنر ، بعد تقص دقيق عن ذكرهم الزرنوجي في كتابه ، رأى ان الزرنوجي قد نبه ذكره في تاريخ سابق على ما ذهب اليه بقليل ، (في ٩ ، ج ١٠ : ٣٤٦) ووقف عند هذا ولم يحدد عام وفاة الزرنوجي .

أما استاذ الذي دعا له بالرحمة في كتابه وكرر ذكره بالثناء والاجلال ، هذا الاستاذ هو ، كما سبقت الإشارة ، برهان الدين أبو الحسن عني بن أبي بكر بن عبد الجليل الرشيداني الفرغاني المرغيناني ، وهو من أولاد سيدنا أبي بكر الصديق رضي الله عنه ، وتوفي عام ٥٩٣ هـ - كما سبق - ودفن بسمرقند (٥٠) . وقد أقر له بالفضل والتقدم أهل عصره ، وجاء في كتيب طبقات الحنفية أنه من طبقة أصحاب الترجيح القادرين على تفضيل بعض الروايات على بعض بحسن الرواية .

أما كتابه « الهداية » الذي يعتز الزرنوجي بانتسابه الى واضعه حيث يقول ، أو يشرفه ناسخ كتابه بوضعها تحت اسمه - أنه تلميذ صاحب الهداية . ويذكر أن الشيخ الفرغاني - رحمه الله - وجعله مثلاً لمؤلفي عصرنا وعلمائنا - أنفق في تصنيف كتاب الهداية هذا ثلاث عشرة سنة ، وكان صائماً في تلك المدة لا يفطر أصلاً ، وكان يجتهد ألا يطلع على صومه أحد (٥ : ٥) ، وليس هذا ، وإن بدا غير مألوف لنا ، بغريب على عمل عالم الاسلام المؤمن المصنوع عبوديته لله . ويعطينا هذا

مثلا رفيعا من صدق اليقين وصحة التجرد وسلامة الخلق عند المرغيناني ،
مما جعل تلاميذه يعتزون بأستاذيته ، وزملاءه يقرون له بالفضل .

برهان الاسلام الزرنوجي اذن حنفي المذهب ، تلميذ الفرغاني المرغيناني ،
عاش في أواخر القرن السادس الهجري (الثاني عشر الميلادي) وأوائل القرن
السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي) ، وقد نبه ذكره قبل عام ٦٢٠ هـ ،
وتوفي على الأرجح فيما بين عامي ٥٩٣ و ٦٢٠ هـ .

وقد عاش الزرنوجي في خراسان (انظر الخريطة) الذي كان وما حوله
من ذلك الاقليم بالمشرق الاسلامي الموطن العلمي للمذهب الحنفي .

نسبة اسمه :

الى أى شيء ينسب اسم « الزرنوجي » ؟

من اليسير ان نعرف نسبة اسم استاذ الزرنوجي صاحب الهداية ، ذلك
لان الفرغاني : نسبة الى فرغانه وهي ناحية بالشرق ، (انظر الخريطة) ،
والمرغيناني : نسبة الى مرغينان ، وهي مدينة بفرغانة . اما الزرنوجي ، فالى
اى شيء ينسب اسمه ؟

تنسب اسماء اعلام المسلمين المشابهة لاسم الزرنوجي أكثر ما تنسب
الى بلد أو اقليم أو ناحية ، كما رأينا في اسم شيخ الزرنوجي أو تنسب الى
جماعة : قبيلة ، أو عشيرة ، أو أسرة ، كما نجدها في اسم الهاشمي ،
أو تنسب الى عمل أو صناعة أو حرفة مارسها صاحب الاسم أو مارسها
أسرته أو أحد أبويه ، مثل الغزالي والزجاجي والكسيني وكذلك مثل
ابن المولد أو ابن الداية ، أو تنسب الى صفة أو خاصية في صاحب الاسم ،
أو أحد أبويه ، كما في الجاحظ .. وهكذا .

فالى اى شيء ينسب شيخنا الزرنوجي ؟

لنبدا بالنظر فى احتمال النسبة الى موطن ، بلدا كان أم اقليما
أم ناحية .

١ - الأرجح أن ينسب الزرنوجى الى بلد اسمها زرنوج - وأن يكون
هذا البلد فى ناحية بالشرق الاسلامى ، اى فى مكان ما فى بلاد فارس ،
قريبة من خراسان أو فيها . ولكنى راجعت مراجع البلدان ، مثل معجم
البلدان لياقوت الحموى (١١) وما صدر من دائرة المعارف الاسلامية ، ودائرة
معارف البستانى (٦ : ج ٩ : ٢١٩) . والأطلس التاريخى (١٤) فلم
أعثر على بلدة أو اقليم بهذا الاسم .

فهل هو اسم موطن موجود ولكنه يطلق على قرية صغيرة قليلة الشأن ؟
أظن انه حتى لو كانت كذلك لذكرت على الأقل لصلتها باسم الزرنوجى ،
وان كان الزرنوجى ، كما تبين لنا من قبل ، فيلسوفا مجهول الاسم ، ولكنه
فى الحقيقة لم يكن كذلك فى زمانه ، ولا بعد زمانه بقليل ، حيث كان ذكره
نابها وكان معروفا ، على الأقل بكتابه « تعليم المعتلم » ، مما يقوى احتمال أنه
لو كان منسوباً الى أرض باسم زرنوج لكانت قد ذكرت .

٢ - أما ما وجدته فهو « زرنج » وهو اسم مدينة وبجيرة فى غرب
اقليم سجستان (راجع الخريطة) ، أما زرنج المدينة ، فقد كانت عاصمة ،
أو قصبة ، اقليم سجستان ، وكانت مدينة عامرة (٩ : ج ١٠ : ٣٤٤) -
وكان المسلمون قد غزوا اقليم سجستان عام ٢٣ هـ (٩ : ج ١١ ، ٢٨٢ - ٢٩٥)
وفتحوا زرنج عام ٣٠ هـ (٩ : ج ١٠ ، ٣٤٤ ، ١١ : ج ٣ : ١٣٨) وقد
خربها تيمور عام ٧٨٥ هـ ، وقتل سكانها . وتقوم أطلالها حالياً حول القرى
الحديثة لزاهدان وشهرستان . ويقول البستانى (٦ : ج ٩ : ٢١٩) انه
قد بقى لزرنوج اسم « سرنغة » ، وهو اسم قديم مدلوله عين مدلول « درنجة »

وهو اسم قدماء أهالي هذا الاقليم ، كما يذكر « ايوارت » Huart
(فى ٩ : ج ١٠ : ٣٤٤) أن زرنج كانت قديما اسم ولاية «زرنكه» ، وهو
اسم القوم الذين سكنوها .

وقد تتبععت موقع مدينة زرنج فى الاطلس التاريخى منذ القرن الهجرى
الأول الى أن اختفت من الوجود ، ورفعت من خريطة العالم الاسلامى فى القرن
الثامن الهجرى (أو الرابع عشر الميلادى) ، وهذا سبب اختفائها من كافة
الاطالس الحديثة المعتمدة ، أجنبية وعربية . وكم دمرت همجية تيمور ، وكم
من تيمور فى قديم الزمان وحديثه ، ودفنت خيوله تحت سنابكها من ثمار
الفكر والوجدان الاسلامى ، علما وفنا ، ما يحزن له ضمير الانسانية فى كل
زمان ومكان .

تلك اشارة الى مدينة زرنج ، فماذا عن بحيرة زرنج ؟ هى بحيرة صغيرة
(راجع الخريطة) محيطها نحو ١٥٠ ميلا تصب فيها عدة أنهر من نواحي
أفغانستان أهمها نهر الهند (٦ : ج ٩ : ٢١٩) .

٣ - فهل ينسب اسم الزرنوجى الى مدينة زرنج أو الى بحيرة زرنج ؟
أو ينسب الى تلك القبائل القديمة التى سكنت الاقليم وهى قبائل درنجة
أو زرنكة ؟ .

وهل يمكن أن يكون الزرنوجى قد ولد ونشأ فى زرنج ، ثم انتقل شمالا
الى خراسان طلبا للعلم فى مركز المذهب الحنفى آنذاك فى خراسان ؟ أو أن
عائلته نشأت وعاشت فى اقليم زرنج ثم انتقلت الى الشمال وبقي لها الاسم
نسبة الى موطنها الاصيل ؟

هذا كله جائز لولا أمران :

الأول : ان النسبة الى زرنج ، كما هو شائع فى النسب فى اللغة
العربية كما نعرف انما تكون زرنجى وليست زرنوجى .

أما الامر الآخر : وهو يؤكد الاول ، أن الزرنوجى ذاته أشار فى كتابه تعليم المتعلم (٤ : ١٨) الى أبى بكر الزرنجى (بتشديد الزاى وتسكين الراء وضم النون - وهكذا شكلت فى الكتاب) ويغلب أن تكون النسبة هنا الى زرنج ، لولا اختلاف النطق المترتب على هذا التشكيل لاسم أبى بكر الزرنجى ، ذلك أنه لو كان هو أيضا منسوباً اسمه الى زرنج التى عرفناها لكان اسمه أبى بكر الزرنجى (بفتح الراء وسكون النون) ، وكذلك لو كان شيخنا برهان الاسلام منسوباً اسمه الى زرنج لكان اسمه برهان الاسلام الزرنجى .

٤ - وهل يمكن أن تكون النسبة فى اللغة الفارسية ، وهى لغة الاقليم الذى عاش الزرنوجى فيه وتعلم واقتبس فى كتابه أشعاراً بلغته الفارسية ؟ هل يمكن أن تكون قواعد النسبة فيها مختلفة عنها فى اللغة العربية حيث يمكن أن ينسب الى زرنج بالزرنوجى ؟ نحتاج فى فصل القول فى هذا الى مختص باللغة الفارسية وقواعدها .

٥ - أم أن النسبة فى اسم الزرنوجى الى بلدة أخرى غير زرنج هى زرنجى أو زرنكرى (١١ : ج ٣ : ١٣٨) وهى قرية قريبة من بخارى ؟ والواقع أننا سوف نواجه هنا أيضاً مشكلة النسبة فى اللغة العربية ، اذ تكون النسبة الى زرنجى هى زرنجورى وليست زرنوجى ، الا أنه احتمال ضعيف نوره مع رجحان رفضه ، ولكننا نورده من سبيل ترك الباب مفتوحاً أمام مزيد من التقصى فى أصل نسبة زرنوجى .

٦ - أم ترى الأمر على خلاف ما مضى جميعه ، وإن نسبة اسم الزرنوجى ترجع الى جماعة أو قبيلة باسم زرنوج ، أو الى صناعة أو حرفة له ولاسرتة ، أو الى صفة من صفاته أو صفات أسرته ؟

(م ١٢ - برهان الاسلام)

الأمر هنا ، كما هو فى مشكلة نسبة اسم الزرنوجى كلها ، مازال يحتاج تحقيقا :

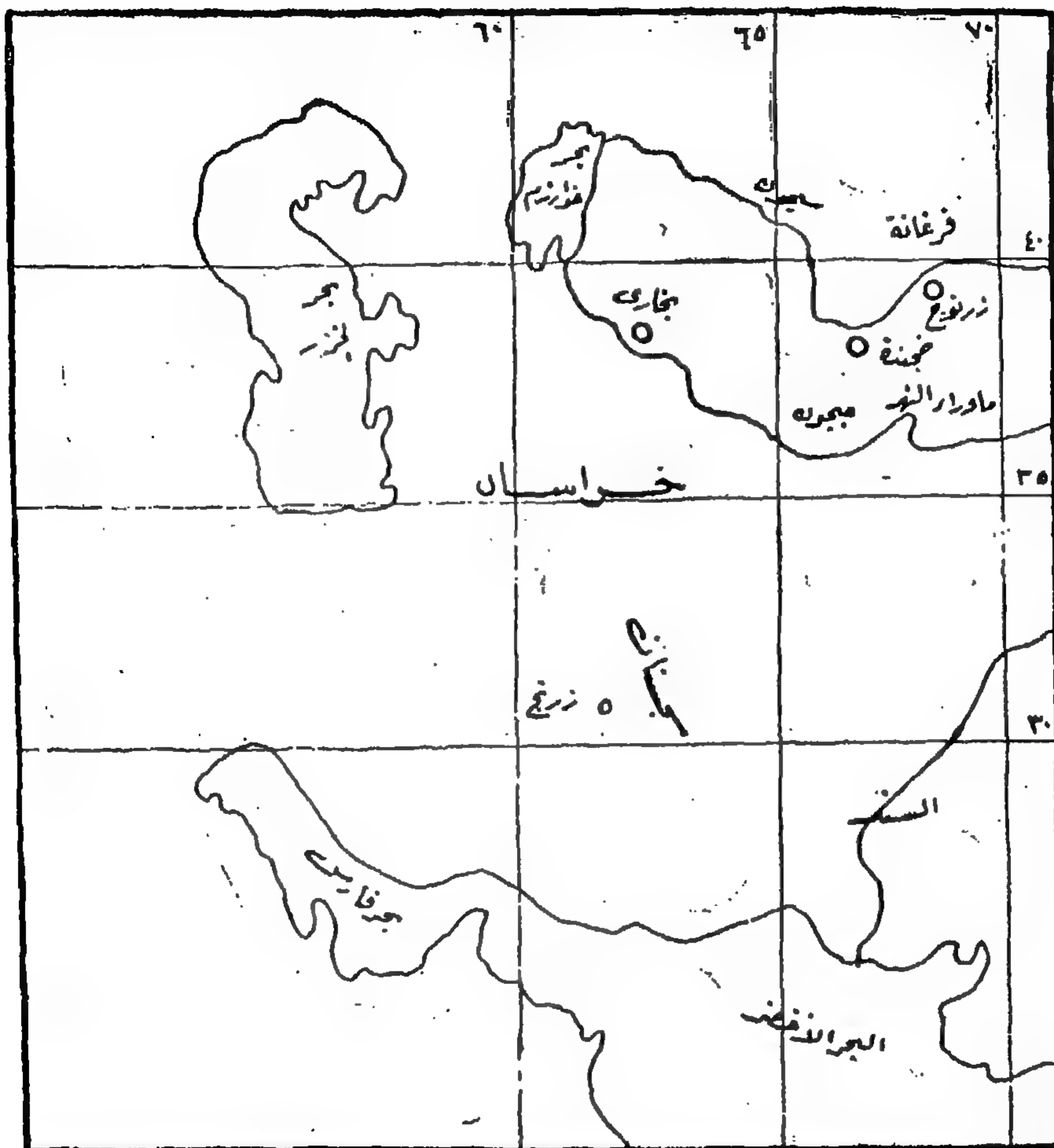
(أ) فى اللغة الفارسية وقواعد النسبة فيها ، وهل يمكن أن ينسب فيها الى زرنج أو زرنجة بزرنوجى ؟ وقد سمعت وأنا فى مدينة الدوحة - عاصمة دولة قطر - فى ربيع عام ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧ م ، أنهم يطلقون فى ايران كلمة « زرنجى » على الشخص المجتهد ، الموفق ، وانه توجد أسر فى ايران الآن تحمل اسم زرنجى .

(ب) كما يحتاج تحقيقا تاريخيا عن قبيلة أو جمعة باسم زرنوج .
(ج) وتحقيقا تاريخيا جغرافيا عن بلد أو اقليم كان أو ما يزال يحمل اسم زرنوج .

أمامنا مزيد من التحرى والتقصى حول شيخنا الزرنوجى الذى طال ما جهله التاريخ . رجاء أن ينصفه اليوم بأبناء أمته وتلاميذ علمه وتعلمه . (*)

(*) عند تقديمي خلاصة لهذه الدراسة مساء الثلاثاء ٦ يونيو (حزيران) ١٩٧٨ م فى اجتماعات المؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب ، أوضح لى الاخ الكريم نجات قاسم الصالحى أن المرحوم محمد رضا الشيبى فى دراسة له غير منشورة بعنوان : التربية فى الاسلام « عرض مقارن » أشار بما يفيد أن الزرنوجى ينسب الى «زرنوج» وهى مذكورة فى « معجم البلدان » ، وعندما عدت الى مراجعة « معجم البلدان » ، وجدت ما يلى عن زرنوج : « بلد مشهور بما وراء النهر بعد خوجند من أعمال تركستان ، والمشهور من اسمه «زرنوق» بالقاف (١) : ج ٣ : ١٣٩ (انظر الخريطة) .

فهل ينسب الزرنوجى حقا الى زرنوج وهى بضم الزاى ؟ واذا كان نسب اسمه كذلك الا يكون الزرنوجى (بضم الراء) وليس الزرنوجى (بفتح الراء) اننا نقرب من حقيقة نسبة اسم الزرنوجى . واود أن أزجى شكرا خالصا للأخ نجات قاسم الصالحى .



مـوـطـن الـزـرـنـوـجـی

(٤)

« تعليم المتعلم .. » حياته وحيوته

نعم ، جهله التاريخ فأخفى كثيرا من أمور حياته ونسبة اسمه ، ثم جهله عندما لم يحفظ لنا من آثاره الا فريدته ، رسالته الصغيرة الجلييلة الشأن الموسومة « تعليم المتعلم طريق التعلم » .

وقبل أن نتناول تاريخ حياة الكتاب نضع هذا السؤال بين يدي مستكشف الزرنوجي حياة وعلمنا :

ألم يؤلف الزرنوجي حقا سوى هذا الكتاب الوحيد الذى وصل إلينا ؟
حقا انه لم يشر فى كتابه هذا الى أى مصنف آخر له ، ولكن هذا لا ينفى أن تكون له مصنفات أخرى كتبها بعد تأليفه كتاب « تعليم المتعلم .. » . هذا احتمال لا يتجاوز رفضه الا بعد تجديد البحث فى المخطوطات العربية وخاصة ما كان منها فى ايران ، والعراق ، وتركيا ، وسوريا ، ومصر وغيرها من مراكز المخطوطات فى العالم .

ولننظر الآن الى سجل حياة وحركة حيوية كتاب « تعليم المتعلم طريق التعلم » .

فحمدا لله أن المعروف عن كتاب الزرنوجي هذا أكثر مما هو معروف عن الزرنوجي ذاته . فضل من الله ، وبعض انصاف من التاريخ للرجل الذى أحسبه يرضى به أكثر مما لو كان التاريخ قد أنصفه وظلم كتابه ، أى أنصفه شخصا ، وظلمه علما . فأنصاف علم الرجل أغلى وأحب إليه من انصاف شخصه . الرجل علمه . تاريخ علمه هو تاريخ فكره وشوقه وجهاده ، هو تاريخ

قيمه وبواعثه وغاياته ، تاريخ ايمانه وعقيدته و يقينه ، هو تاريخ رجائه في
ثواب الدنيا وحسن ثواب الآخرة ، تاريخ علم الانسان هو تاريخ داخله ،
تاريخ جوهره ، هو خلاصه وجوده .

الحمد لله ان أنصف التاريخ الرجل بكتابه الوحيد الذى أوصله اليه
فوصلنا به ووصلنا بفكر علمى غنى بدقيق الافكار وعميق البصائر فى المجالات
النفسية فى التعلم .

١ - ألف الزرنوجى كتابه تعليم المتعلم فى أواخر القرن السادس الهجرى
أو أوائل القرن السابع الهجرى (الثانى عشر أو الثالث عشر الميلادى) ، وقد
حدد آبل وجرينباوم Abe! & Grunbaum (١٦ : ٦٠) تاريخ تأليف
الكتاب بعام ٥٩٩ هـ (١٢٠٣ م) . وكان الكتاب ذائع الصيت واسع الانتشار
والتداول ، لأنه اعتبر كتابا نفسيا جدا وفريدا فى بابيه (٨) . ولعل مما
ساعد على ذيوعه أنه الى جانب اختصاره قد استوعب ما كان معروفا فى زمانه
عن التعلم والتعليم عارضا اياه بأسلوب شيق جذاب (٩ : ج ١٠ : ١٦ ، ٣٤٦) .

٢ - ترجم الكتاب الى اللغة اللاتينية (٢ : ٢٣٩) ولاشك فى أنه كان ضمن
ما ترجم الى اللاتينية من نتاج الفكر الاسلامى فى مراكز الالتقاء بين أوروبا
والحضارة الاسلامية أو فى أثناء احتكاك أوروبا بتلك الحضارة فى الحروب
الصليبية . واذا تذكرنا أن الكتاب كان ذائع الصيت بين مفكرى المسلمين
عامة وطلاب العلم خاصة ، وأنه ألف فى زمان الحروب الصليبية ، فإن الأرجح
أن يكون قد عرف فى أوروبا وترجم ضمن ما ترجم فى ذلك العصر من آثار علمية
اسلامية الى اللغة اللاتينية (١٠ : ٢٨) .

٣ - وضعت للكتاب ثلاثة شروح فى القرن العاشر الهجرى (ابن السداس
عشر الميلادى) (١٦ : هامش ٥٩) . ولم أعرف من هذه الشروح الثلاثة سوى

شرح واحد وهو الوحيد الذي ذكرته المصادر التي تكلمت على كتاب «تعليم المتعلم» وهو شرح إبراهيم بن اسماعيل ، وقد فرغ من تأليفه عام ٩٩٦ هـ (١ : ٨ ، ج ١ : ٤٢٥) . أما الشرحان الآخران ، فما هما ؟ ومن من المؤلفين القندماء قام بوضعهما ؟ فهي أسئلة تنتظر مع كثير غيرها ، اجابة عليها .

٤ - ترجم الكتاب الى اللغة التركية ، وقام بهذه الترجمة الشيخ عبد المجيد بن نصوح بن اسرائيل ، وسماه « ارشاد الطالبين في تعليم المتعلمين » (٨ : ج ١ : ٤٢٥) ، ولا أدري متى كانت هذه الترجمة .

٥ - والكتاب مخطوط في انجلترا في مجموعة منجانا رقم ١٢٣ ب ،
MINGANA COLLECTION 123b BIRMINGHAM.
باسم :
الشيخ برهان الاسلام : تعليم المتعلمين على الكمال (٣ : هامش ١٢٠) .

وأرجو أن نلاحظ هنا أن الاسم مكتوب دون اضافة الزرنوجي ، بل اكتفى بذكر الشيخ برهان الاسلام ، فهل له كتب أخرى موضوعة تحت اسم برهان الاسلام أو برهان الدين فقط دون الزرنوجي ؟ ان هذا يزيد من احتمال وجود مؤلفات أخرى غير معروفة للزرنوجي . ثم أرجو أن نلاحظ أيضا اختلاف اسم الكتاب في هذه المخطوطة .

٦ - احتمال آخر أرجو أن ندرسه ، ذلك هو وجود نسخة مخطوطة ، أو نسخ مطبوعة ، من هذا الكتاب باللغة الفارسية ، وقد أكد لي بعض طلاب الدراسات العليا العراقيين في كلية التربية بجامعة عين شمس (عام ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م) وجود نسخة فارسية من هذا الكتاب بمكتبة النجف ولكن لم يتيسر لهم تصويرها وارسالها الى . على أي حال فان الاحتمال قائم وقابل للتحقق منه .

٧ - أما أول طباعة للكتاب ، في حدود ما أعلم ، فقد كانت عام ١٧٠٩ م

فى ألمانيا باعثناء مسيو ريلندوس (١٥ : رقم ٩٦٩) ثم طبع مرة أخرى فى ليبزج عام ١٨٣٨ م باعثناء مسيو كاسبارى (١٥ : رقم ٩٦٩) ثم توالى طبعاته فيما بين عام ١٨٥٢ م وعام ١٩٢١ م ، وفيما بين مرشد آباد وقازان وتونس والآستانه ومصر ، حتى بلغت احدى عشرة طبعة (١٠ : ٢٠) . هذا بالإضافة الى الطبعة التى اعتمدت عليها فى دراستى عن التعلم عند برهان الاسلامى الزرنوجى ، والتى أرجح أنها كانت فى أواخر العقد الخامس أو أوائل العقد السادس من القرن العشرين . والغالب أن الكتاب قد طبع أكثر من مرة بعد عام ١٩٣١ م إلا أنه ليس بين يدى حصر لهذه الطبعات المحتملة .

٨ - وفى عام ١٩٣٨ ترجم « ابراهيم سلامة » عناوين فصول الكتاب ، ثم عرض بعض آراء الزرنوجى فى ايجاز باللغة الفرنسية فى دراسة منشورة له (٢ : ٢٣٩ ، وعنوانها فى ص ٣٧٦) .

٩ - وفى عام ١٩٤٧ م نشرت ترجمة انجليزية لكتاب الزرنوجى ، وهى أول ترجمة له الى لغة من لغات الغرب الحديثة (*) كما يقول مترجماه وهما ج . أ . فون جرونباوم وتيودورام . ابل

G. E. VON GRUNEBAUM, and THEODORAM ABEL

وترجماه تحت اسم :

THE INSTRUCTION OF THE STUDENT : THE METHOD OF LEARNING.
NEW YORK : KING'S CROWN PRESS 1947

وهكذا نرى كيف أن سيرة حياة وحركة حيوية كتاب تعليم المتعلم للزرنوجى حافلة بالاهتمام به والاقبال عليه قراءة ودرسا وفحصا وترجمة من المهتمين بنتاج الثقافة الاسلامية القديم .

(*) أود أن أشكر كلا من الدكتور ليفى مليكيان بجامعة قطر والدكتور محمود قنبر بجامعة عين شمس على ما أمدانى به من معلومات قيمة تتصل بهذه الترجمة .

دعاوى

الا أن الاهتمام بكتاب الزرنوجى ودرسه وفحصه قد خالطتها بعض الدعاوى من هنا ومن هناك ، نود أن نقف أمامها وقفة تأمل وتمعن حتى نرى ما فيها من حق أو باطل ، وانها على كل حال ملقاة على كاهلنا مزيدا من تبعات البحث الدائب المحقق فى كتاب « تعليم المتعلم » .

١ - صغر الحجم : وأول هذه الدعاوى أن الكتاب « صغير الحجم لا يكاد يبلغ فصلا من الفصول المؤلفة فى التربية فى كتب الفقه » (٢ : ٢٣٩) .
وصاحب هذه الدعوى ، ومعظم ما يلى من دعاوى هو أحمد فؤاد الهموانى رحمه الله (٢) .

والحق أن صغر حجم الكتاب بالنسبة الى غيره من المنصفات العربية المماثلة فى مجاله يحسب للكتاب وليس عليه . ذلك أن صاحبه لو أراد أن يزيد من حجم الكتاب لكان أمرا غاية فى اليسر عليه . ولكنه وقد أفرد حديثه كله لموضوع التعلم وطرائقه وشرائطه لم يرد أن تتشعب بالقارىء ، أو طالب العلم ، السبل فى أحاديث تشتت انتباهه ، وتبدد اهتمامه بالموضوع الذى يدرسه ويريد أن يستزيد منه . وكان من حرص الزرنوجى على الالتزام بهذا النهج فى الكتابة بشكل صارم أنه كان عندما يمر فى حديثه بفرع متصل بالأصل فإنه يلفت إليه منوها به مشيرا الى المصادر التى يمكن لقائه ان يستزيد منها فيه (١٠ : ٣٥ - ٣٦) ، فعل ذلك عند اشارته الى العلم وفضله والاخلاق وضرورة أن يتعلم طالب العلم شيئا من الطب .

وعلى أى حال فإن الاختصار فى الكتابة العلمية لا يلام عليه الا مع الاختلال ، أما الاختصار مع الاستيفاء والوضوح فهو فضيلة تحسب للكاتب ، بل انه مطلب

ينشده الباحث والكاتب العلمى المتمكن ويدرب على اتقانه المبتدىء والشادى .

٢- لا جديد فيه : ويقول الاهوانى - رحمه الله - ان صاحب كتاب تعليم المتعلم « لم يأت . . . بجديد ، وانما ذكر ما هو معروف ومتداول ومزج الآراء بالحكايات وبعض الاشعار والأمثال » (٢ : ٢٣٩) .

الواقع ان تاريخ العلم يشير الى أن كافة فروع العلم فى تطورها ونموها قديما وحديثا ، تحتاج فى كل مرحلة من مراحلها الى عالم منظم منسق ، عالم يستوعب ما فى عصره من معارف وحقائق ومسائل ومشكلات فى فرع من فروع العلم التى يتمثلها ، ثم ينظمها ، يعيد بناءها ، يضعها فى بنية متماسكة ، يجمع شتاتها ، يربط متشابهها ، ويوضح متناقضها ، ويؤلف بين متباعدتها ، ويشير الى مشكلاتها ، ويحدد اتجاهات النظر ومسارات البحث فيها ، مثل هذا العالم يبدو وكأنه لم يأت بجديد ، وان كان تاريخ العلم يرجع اليه معظم الفضل فيما يكتشف فى ذلك الفرع من العلم من جديد .

ويكفى الزرنوجى فضلا أنه قدم لنا خلاصة مركزة مستوعبة متمثلة ومنظمة لما سبقه من الفكر العلمى الاسلامى فى التعلم ، خلاصة جعلت من اليسير على دارس حديث (١٠) أن يبنى منها نسقا للتعلم عند الزرنوجى يمكن اعتباره ارقى صورة للتصور العلمى الاسلامى القديم للتعلم .

٣ - روح التواكل : ويقول الاهوانى أيضا ان الزرنوجى « بعد أن نصح لطالب العلم بالذاكرة والمناظرة والمطارحة والتأمل عاد فذكر أشياء لا توصل الى العلم ، وانما تصلح لغايات أخرى . قال أبو حنيفة - انما أدركت العلم بالحمد والشكر » ويستمر الاهوانى بقوله : « والحمد والشكر يأتیان بعد تحصيل العلم ، وليس الحمد والشكر من أسباب تحصيله . ثم قال (أى الزرنوجى) : « ولا يعتمد على نفسه وعقله بل يتوكل على الله ويطلب الحق منه » (٢ : ٢٤٠) .

ونناقش هذا من عدة وجوه :

أولها : ان التوكل عنصر من عناصر التأهب فيما استخلصته من نسق التعلم عند الزرنوجي (١٠ : ٤٦ - ٤٦) . ذلك لأن التوكل أصل خلوص النية وعلو الهمة في التعلم ، لهذا جعلت ثلاثتها مكونات عنصر التأهب في نسق التعلم عند الزرنوجي . ذلك لأن في صدق التوكل تحررا من العلائق الدنيوية مما يساعد على خلوص النية للتعلم ، وان يكون العلم هم المتعلم واهتمامه كما أن صدق التوكل يؤدي الى توفير الجهد الانفعالي والفكري والبدني المبذول في الاشتغال بالعلائق الدنيوية وتركيزه في أنشطة التعلم . فالتوكل عند الزرنوجي له دور تأهبي اعدادي دافعي تركيزي في التعلم .

أما الوجه الثاني فهو أن الزرنوجي يؤكد في كثير من مواقع حديثه عن التعلم تأكيداً قاطعاً متكرراً ايجابية المتعلم . نجد هذا في تأكيد السفر في طلب العلم وتحمل النصب في سبيله . وضرورة المطارحة والمناظرة والمذاكرة مع آخرين ، وأن يكون هذا بنشاط وقوة وحماسة ، كما نجد تأكيد ايجابية المتعلم في اختيار الاستاذ والزملاء ، وفي تسجيل وكتابة ما يسمع ، والاهتمام بأمور صحة البدن وعافيته .

أما الوجه الثالث فهو نصح الزرنوجي المتكرر بتجنب الكسل وكل ما يؤدي اليه ، وبضرورة علو الهمة وتسامي المتعلم بها ارتفاعاً كارتفاع الطير بجناحيه . كيف يقال بعد هذا ان في كلام الزرنوجي دعوة الى التواكل والكسل وعدم الاعتماد على النفس ؟

أما رابع الوجوه وآخرها فهو نفى الأهواني أن يكون الحمد والشكر من أسباب التحصيل ، لانهما يأتيان بعد تحصيل العلم . والواقع أن الامر هنا متصل بدافعية المتعلم ، وبداثيرة عملية التعلم ذاتها من حيث تأثير نواتجها

وارتداد هذه النواتج وآثارها على دافعية المتعلم واتجاهه نحو التعلم . هـ
ان المتعلم يحصل شيئاً من المعرفة أو يبلغ درجة من الاتقان أو التمكن ثم
يحمد الله بعدما على هذا ، أليس هذا الحمد احساساً بالانشراح والطمأنينة
والثقة بالذات وبتوفيق الله عند اخلاص النية في طلب العلم ؟ أليس هذا
كله عائداً كفعل التغذية المرتدة ، الى دافعية المتعلم فيرفعها ، ولهمة المتعلم
فينشطها ، ولا اتجاهه نحو التعلم فيزيده ايجابية ؟ أليس الناتج النهائي لهذا
كله تعلماً أفضل لدى الحامد لله المطمئن الى هدايته وتوفيقه الى سبيل
التحصيل القويمة ؟ أليس الحمد لله طمأنينة ، انتظاماً في الدافعية وتنظيماً
في تخطيط أنشطة التعلم ، بل ممارستها في بهجة الممتن الشاكر لله ما اسبغه
عليه من نعمة الهداية الى حمد الله قبل نعمة الهداية الى اكتساب ما قدر
الله له من علم ؟ أليس المتعلم في حمده الله عند كل استزادة من علم مستوجباً
لأمر الله ووعد به بأن يزيد الشاكرين من فضله ؟ وما من فضل أشرف من
العلم تهفو اليه القلوب والعقول بطلب الزيادة بمزيد من الشكر عليه .

تري ، أليس هذا من بعض معاني ما قصد اليه الامام أبو حنيفة
- رحمه الله - بقوله الذي ذكره الزرنوجي « انما أدركت العلم بالحمد
والشكر » .

واورد تمام قول ابي حنيفة كما رواه الزرنوجي « قال أبو حنيفة -
رحمه الله تعالى : انما أدركت العلم بالحمد والشكر ، فكلما فهمت شيئاً من
العلوم ووقفت على فقه وحكمة قلت الحمد لله تعالى فازداد علمي » (٣٨ : ٤) .

ان من جوامع الكلم من أقوال علمائنا من السلف ما ينبغي ان نتأمله
طويلاً ، انها كلمات من كنوز ، بل ان كل كلمة منها كنز لا يكاد ينتهي
اشعاع نفيس جواهره ، عند من يصبر على طول تأمله وامعان النظر فيه .

٤ - الجمود : ويعيب الأهواني (٢ : ٢٤٠) على الزرنوجي نصحه المتعلم ، ضمن ما يقدم من نصيح علمي مفصل ، ان يتجنب استعمال المداد الأحمر في الكتابة ، وأن لا يكون في الكتاب شيء من الحمرة ، ويقول الأهواني ان هذا - من الزرنوجي - منتهى الغاية في الجمود ، والتعسف في الرأي دون علة معقولة . (٢ : ٢٤٠) .

أما العلة المعقولة فقد ذكرها الزرنوجي ونقلها الأهواني عنه ولكنه رفضها دون تفنيد لها ، العلة هي - في رأي الزرنوجي - ان استعمال الكتابة باللون الأحمر صنيع الفلاسفة لا صنيع السلف ، والزرنوجي رجل سني يريد ان يحفظ لطالب العلم نقاء دراساته الفقهية وان يحتفظ بطابعه المميز له . ولا بأس بهذا ولو في مراحل التعلم الأولى ، ثم ان يختار بعد ذلك ما يشاء من منحى . انما ينبغي أن لا ننسى أن الرجل حنفى المذهب وأن اتجاهه بعيد عن الفلاسفة والمتكلمين .

ثم ان هذا النصح جاء جزءا من عدد من النصائح ذات الطبيعة العملية المفصلة التي يوجهها الى دارس كتابه من المتعلمين ، اذ ينصحهم بأن يقطعوا الكتاب مربعا ليكون أيسر الى الرفع والوضع والمطالعة ، وان يوجد الخط وان يكون معه محبرة حتى يكون مستعدا دائما للكتابة (١٠ : ٣٧ - ٣٨) .

٥ - العامة واللاعلمية : ويتفق الأهواني مع آبل وجرونيباوم في دعوى أن الزرنوجي ينزل في بعض الأحيان الى مستوى العامة في كلامه أو يذكر أمورا غير علمية ، أو قبل أو دون المنطقية Prelogical . يقول الأهواني ان الزرنوجي « كثيرا ما ينزل (كذا) الى مستوى العامة في الاعتقاد بأوهام لا تستند الى أساس علمي » قال فيما ينفع في الرزق كلاما لا ينبغي أن يقوله العلماء ، منه « كنس البيت في الليل ، وحرق قشر البصل والثوم ، والامتشاط بمشط منكسر ، والتعمم قاعدا ، والتسرول قائما » (٢ : ٢٣٩)

وهذه الأمور يذكرها الزرنوجي مع غيرها ، واختارها الأهواني من بينها
في صفحة ٥٨ من نسختي من تعليم المتعلم .

أما أبل وجرونيان فيقولان : ان الزرنوجي قد تأثر بكثير من الأعراف
والعادات الاجتماعية التي كانت شائعة لدى « مسلمي العصور الوسطى » الى
جانب تأثره بالتفكير العقلي . حتى اننا نجده يذكر في بعض مواضع
كتابه ، ولكن بصفة خاصة في فصل ١٢ و ١٣ نصائح لمساعدة الذاكرة
ومنع النسيان ، وكسب الرزق ، هذه النصائح ، في رأى الكاثين ، تتضمن
افكارا قبل منطقية وبدائية ، ويريان أن الزرنوجي لم يحاول تبرير مثل
هذه النصائح أو العادات الاجتماعية الشائعة بل انه قبلها باعتبارها جزءا
من « التراث المحدث » - هكذا يقولان - كما يقبل شرائط الوضوء للصلاة .
ومع هذا ، فانه - في رأيهما - قد ميز بين هذه العادات الشائعة وآرائه في
التربية ، كما لو كان مدركا انهما يمثلان صنفين من التفكير ، التفكير المنطقي
والتفكير البدائي ، وهو - في رأيهما - يميزهما ولكنه لا يحاول إبراز
أو بيان اختلاف كل منهما عن الآخر ، ثم يعقبان على هذا بقولهما انه من
الواجب الاعتراف بأن من الواضح أن معاصري الزرنوجي من البيزنطيين قد
نجحوا في ان يخلصوا العملية التعليمية الى حد بعيد - من الاجسراءات
والممارسات غير العقلية (١٦ : ٦٩) .

والواقع أن كثيرا من النصائح التي ذكرها الزرنوجي والتي اتهم من
أجل بعضها بالعامية ، وقبل المنطقية أو دون المنطقية ، واللاعلمية ، والبدائية ،
يمكن ان نصنفها تحت الأقسام التالية : النظافة - الصحة - الوقاية -
السكينة .

(١) فمن نصائحه التي تدخل ضمن الحرص على النظافة نهي عن غسل
اليدين بالطين والتراب ، أو تجفيف الوجه بالتسوب ، أو ترك بيت

العنكبوت فى البيت •

(ب) ومنها ما هو من سبيل المحافظة على الصحة مثل تجنب الافراط فى الطعام والشراب ، وتجنب الأكل متكئا ، واطفاء السراج بالنفس • ومن نصائحه الصيحة ما أشار اليه من أن تناول أطعمة معينة قد يزيد أو يضعف من الخفظ ، وقد ناقشت هذا تفصيلا فى مكان آخر (١٠ : ٧٧ - ٨٤) •

(ج) ومن هذه النصائح ما يوفر الوقار للمتعلم ، كأن ينصحه بألا ينام أو يبول عريانا أو يسعو شرا على الولد •

(د) ومنها ما يحقق السكينة مثل حضور المسجد قبل الصلاة ، وألا يتكلم طالب العلم بكلام الدنيا بعد صلاة الوتر ، وألا يتكلم بكلام غير مفيد لدينه ودنياه •

فهذه اذن نصائح علمية وهى بمثابة آداب المتعلم ، أو كما تسمى فى تعبيرنا التربوى النفس الحديث تربية الخلق •

ويمكن أن ننظر فى أصول هذه النصائح ، فنرى أن منها :

١ - ماله أساس من الدين : ومن أمثلة هذا ما ذكره من أمور تزيد الرزق ، منها بسط الوجه ، وطيب الكلام ، والنظافة ، وإقامة الصلاة بالخشوع والتعظيم ، والصدقة • وأمور أخرى تجلب الفقر منها القذارة ، والتهاون بالصلاة ، والكذب ، والبخل ، والتقتير ، والاسراف ، والتوانى ، والتهاون فى الامور •

٢ - أو ما كان شائعا فى زمان الزرنوجى وبلده ويبدو معقولا ومقبولا لنا من أمور يجب تجنبها مثل ترك القمامة فى البيت وترك بيت العنكبوت بالبيت •

٣ - أو ما كان شائعا فى زمانه وبلده وهو منكر أو غير مقبول عندنا ،
مثل حرق قش البصل والثوم ، وكنس البيت فى الليل أو كنس البيت
بالمنديل ، وشراء كسيرات الخبز من الفقراء والسؤال •

٤ - أو ما كان موضوعا ومضافا الى الكتاب ، ونتأنى فى النظر الى هذا
الاحتمال الذى له ما وراءه •

مما يبرر احتمال الوضع والاضافة فى بعض مواضع فى كتاب « تعلم المتعلم
ما يلى » :

أولا : أن بعض الأمور الغريبة التى تلاحظ فى تعليم المتعلم : كما فى
رقم (٣) أعلاه ، مركزة فى الفصل الأخير من الكتاب ، بينما يخلو باقى
الكتاب من هذه الأمور ، مما يزيد احتمال الوضع والاضافة فى هذا الجزء
دون غيره ، خاصة وأنه مما يغرى باضافة لأنه متصل بزيادة الرزق ونقصه
وزيادة العمر ونقصه •

ثانيا : مستوى الكتابة فى سائر الكتاب ، فكرا وتحليلا ، وفحصا
وتمحيصا ، وأسلوبا ، لا يتفق مع ذكر بعض الأمور غير المقبولة عقلا فى
أواخره •

ثالثا : من المستبعد جدا أن يقع فقيه حنفى درس على أعلام المذهب
الحنفى فى زمانه فى أمور تبدو مجافية لأصول الاسلام وتعاليمه : أو تبعد
دازس كتابه عن التركيز على ما هو من صميم الدين الى ما هو أقرب الى
الخرافات الشائعة فى زمانه • وما الذى يلجئ الزرنوجى فى الحث على
الصحيح من الآداب الى مصدر آخر غير مصدر الدين الحنيف الذى لا بد أن
يجد فيه مثلا غنية عما سواه •

رابعا : ربما كان ذبوع الكتاب وانتشاره بين الدارسين مما يغرى

الدارس ذاته عند قراءته بأن يضيف على هومشه أو بين سطورهم ما يراه هو مما يزيد فائدته ، أو قد يفعل النسخا هذا مما يشك في أن النسخ النى طبع منها الكتاب فيها بعض اضافات . وقد اشتكى مترجما الكتاب الى الانجليز من كثرة الأخطاء وعدم الوضوح فى النسختين اللتين اعتمدا عليهما فى الترجمة (١٦ : تامش ٦٠) .

خامسا : مما يؤكد احتمال الاضافة أن عنوان الكتاب ذاته ، رغم ذبوعه وانتشاره ، قد تعرض للتغير ، فاذا كان ما هو معروف مشهور قد تعددت صورته ودخل عليه التغير فليس من المستبعد أن يتعرض شئ من المحتوى لبعض ذلك التغير . فمن الأسماء التى ذكرها الكتاب (١٠ : ٣١) :

- تعليم المتعلمين على الكمال .
- تعليم المتعلمين لتعلم طريق التعلم .
- تعليم المتعلم فى طريق التعلم .
- كما ترجم الى التركية باسم : ارشاد الطالبين فى تعليم المتعلمين .

سادسا : ومما يؤيد احتمال الاضافة أو التغير التى قرأنت نسختى التى اعتمدت عليها فى دراستى ، بنسخة أخرى من صورة - تفضل بارصاها الى مشكورين بعض طلابى من العراق - وعليها ختم به أنها ملك مديرية الآثار العامة ببغداد ضمن مكتبة المرحوم عباس العزاوى ، فوجدت نتيجة المقارنة اختلافات بين النسختين فى نحو ستة وثلاثين موضعا ، من بينها اضافات فى النسخة العراقية .

فالامر اذن محتاج الى البحث الدائب وراء مخطوطات كتاب « تعليم المتعلم » حيث يمكن أن يوجد فى مكتبات المخطوطات العربية الاسلامية فى بلادنا العربية والاسلامية أولا ثم فى غيرها من البلاد التى اهتمت بجمع هذه

المخطوطات • ثم مضاهاة النسخ ، وتميحصها وتحقيقها ، وندعو الله أن ييسر لنا سبل اخراج نسخة من كتاب « تعليم المتعلم طريق التعلم » تكون أقرب ما يمكن شبها بتلك النسخة التي خرجت مباركة خالصة لوجه الله من بين يدي الزرنوجي يوم حمد الله على تمامها •

(٦)

« تعليم المتعلم ... »

ماذا فيه للبحث العلمي الحديث ؟

كان نسبق التعلم الذي يسر الله لي استخلاصه وصياغته من كتاب برهان الاسلام الزرنوجي « تعليم المتعلم طريق التعلم » نتاج منهج في البحث يحده شاطئان :

الأول - الالتزام بما ذكره الزرنوجي في كتابه دون اضافة فكرة أو مبدأ من عندي اليه •

الثاني - حرية القراءة الجديدة للنص القديم ، أعني حرية تنظيم ما عند الزرنوجي ، اعادة بناء ما قدمه لنا بحيث يخرج في نسق جديد • ثم حرية التفسير والاستفسار ، والربط والوصل بين قديم العلم وحديثه • المهم أن لبنات البناء هي لبنات كتاب الزرنوجي ، وإن اختلفت مواضعها في التكوين أو النسق الجديد •

كثيرا ما تخيلت الزرنوجي - رحمه الله - وقد بعث حيا ، وأراد أن يعرض كتابه وآراءه لدارس التعلم من المحدثين • وتساءلت عن المنهج الذي يتبعه ، والأسلوب الذي يختاره • وكان جوابي هو المنهج والأسلوب اللذين التزمت بهما في عرض أفكار الزرنوجي وآرائه في التعلم مستهدفا بهما تيسير فهمها وسهولة اساعتها لدى المهتمين المحدثين بالجوانب النفسية في التعلم •

(م ١٣ - برهان الاسلام)

فى ذلك العرض لنسق التعلم الذى استخلصته ، وضعت أسئلة وحددت مشكلات أرى امكان ، بل ضرورة ، اخضاعها للبحث العلمى الحديث بما طور من مناهج وأساليب وأدوات .

وأن بحث هذه الأسئلة والمشكلات بحثا حديثا هو من تحقيق الاستمرار فى العلم ، استمرار القديم فى الحديث ، واستمرار الحديث بالقديم ، وأنه لمن الخطى الثابتة والوثيقة الى طريق أصالة الباحث العربى المسلم .

وأحصى تلك الأسئلة والمشكلات وألخصها فيما يلى :

١ - لم يتناول الزرنوجى ، ولا أى من المفكرين الذين تكلموا فى التعلم فى زمانه أو بعد زمانه حتى عهد قريب ، اكتساب المهارات الحركية أو التعلم الحركى . لم يكن ذلك اهتمام الفكر التربوى النفسى القديم . ولكن ، اذا لم يكن يشغل المفكرين التربويين المسلمين أمر الدراسة النظرية للتعلم الحركى فانه كان من غير شك يحظى باهتمام عملى فى المجتمعات الاسلاميه القديمة . كان اكتساب المهارات الحركية اهتمام أصحاب الحرف ، والمدرسين لفنون الفروسية والحرب أو المهتمين بفنون الرياضة والألعاب المختلفة ، وخاصة مدربى طيور الصيد . كيف كانت أساليبهم العملية فى التدريب على اكتساب المهارات الحركية المرتبطة بهذه الأنشطة جميعا ؟

ان تعرفا يسيرا على أساليب تدريب طيور الصيد فى الجزيرة العربية أو الخليج العربى أو العراق أو أى مكان فى الوطن العربى ليكشف لنا عن عوالم من البصيرة النفسية والفهم العميق والتطبيق الدقيق لكثير من قوانين التعلم الحديثة التى وصلت اليها الدراسات التجريبية فى التعلم .

وهذه عوالم تستحق اكتشافها ، ومن سوانا أولى بارتياذها ؟

٢ - والنية عند الزرنوجى ، وعند غيره من التربويين المسلمين محتاجة

الى دراسة حديثة منا ، فلا شك أن للنية دورا فى كثير من مظاهر الحياة النفسية العقلية عند الانسان . والنية وإن كانت قد أهملت فى علم النفس الحديث ، وأهملتها نحن من أسف سيرا وراء الإهمال العام لها - فانها تعود الآن لتحتل مكانها الحقيقى الذى لا يمكن تجاهله فى الحياة العقلية والنفسية للانسان . فهل نعود الى دراستها ووصلها من عند الزرنوجى ببحوثنا الحديثة فى علم النفس ؟

٣ - والهمة عند الزرنوجى محتاجة أيضا الى أن نضعها موضع التأمل لتحدد أبعادها ونتبين وظائفها فى التعلم وفى غيره من مظاهر السلوك الانسانى فى سوائه واعتداله أو انحرافه ، واعتلاله .

٤ - والنية والهمة والتوكل قد وضعتها ثلاثتها ضمن عنصر من عناصر التعلم فى نسق التعلم عند الزرنوجى واسميتها « التأهب » وإن الترابط والتفاعل بين هذه المكونات الثلاثة للتأهب - وهى ذات طابع اعدادى دافعى للتعلم - تحتاج الى أن ندرسه دراسات جديدة نظرية وتجريبية .

٥ - وعنصر آخر فى نسق الزرنوجى فى التعلم أسميته « أدب النفس » ومن مكوناته التى أدرجتها تحته من عند الزرنوجى : تعظيم العلم وأهله ، والورع . وأدب النفس نوع من التوازن الداخلى ، والاعتدال الخارجى : توازن انفعالى واعتدال سلوكى . أى أنه انخفاض فى مستوى القلق عند المتعلم . إن أمام باحثينا فى علم النفس ، وفى التعلم بصفة خاصة مهام علمية فى هذا الصدد تتركز فى تعرف العلاقة بين القلق والتكوين الخلقى أو القيمى - أو أدب النفس - والتعلم .

٦ - ووجوه الدافعية الأربعة التى حددتها من كلام الزرنوجى فى التعلم ، واعنى بها ذاتية الدافعية ، ودافعية المادة ، ودافعية النشاط ، ودافعية المشاركة هذه الوجوه للدافعية جديرة بأن نلتفت اليها بعيون مفتوحة ، وقلوب مرحة

وعقول فاحصة ، لأنها قد تكون بداية تصور جديد للدافعية عامة ، ودافعية التعلم بصفة خاصة ، تصور قد يكون أكثر خصوبة وواقعية من كثير مما نعرفه من تصورات عن الدافعية .

٧ - والاختيار متند الزرنوجى عنصر هام من عناصر نسق التعلم ، اختيار المتعلم العلم الذى يدرسه ، والاستاذ الذى يتتلمذ عليه ، والشركاء الذين يتعلم معهم ، هذا العنصر محتاج الى دراسة مستوعبة منا . ان احترام الزرنوجى حق المتعلم فى الاختيار جزء من نظرة شاملة الى ذات المتعلم ، بل الى الذات الانسانية عامة ، تتميز بالاستقلال ، والحرية ، والمسئولية ، هذه النظرة تصبغ نسق الزرنوجى فى التعلم بصبغة «اسلامية انسانية» . وكم نود أن نتعرف مغالمة هذه الصبغة فى الفكر التربوى النفسى الاسلامى القديم ، وان نقارن بين ما نجد وما يشيع اليوم فى آفاق علم النفس الحديث من نظريات ذات طابع انسانى ، بل اننا نحتاجون الى دراسات تاريخية نتتبع فيها نمو وانتقال وتلاقى الأفكار الانسانية بين المجتمعات الاسلامية القديمة وغيرها .

٨ - والتأمل مطلب عزيز ونعمة مفضلة تكاد تكون لحننا أساسيا أو خيطا سحرىا يسرى فى كلام الزرنوجى عن التعلم . والتأمل مثل النية أهمل طويلا فى علم النفس الحديث ، بل خيل بينه وبين المشروعية العلمية من كثير من نظريات التعلم ، ولكن وقائع الحياة ، وحقائق الظواهر والأنشطة العقلية والنفسية تفرض عودته كما فرضت عودة النية . وان التأمل محتاج الى دراسات حديثة نقوم بها محاولين استكشاف دوره من حيث هو نشاط تعلم ، وأسلوب تعلم ، ونتائج تعلم .

٩ - وفكرة الزرنوجى عن ذاتية تحديد القدر الأنسب فى التكرار ، أى أن يعين المتعلم ويقدر لنفسه قدرا من التكرار ، وما رتبته على هذا من أن المتعلم لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ الذى حدده ، هذه الفكرة محتاجة

الى دراسة عن مدى دقة التقدير الذاتى لل تكرار ، وفاعليته فى التعلم ، ومقارنته بالتقدير أو التحديد الخارجى .

١٠ - وللزرنوجى رأى فى فاعلية التكرار فى الحفظ والنسيان الذى يتمثل فى نصيحة المتعلم ان « يكرر سبق الامس خمس مرات وسبق اليوم الذى قبل الامس أربع مرات . والسبق الذى قبله اثنتين ، والذى قبله مرة واحدة » (٤ : ٤١) . وهذا رأى محتاج الى تحليل نظرى يفسر الأسس التى يقوم عليها ، وخاصة فى ضوء نظريات ودراسات الذاكرة الحديثة .

١١ - وهذا رأى محتاج كذلك الى تحقيق تجريبى سواء فى مجال التعلم المدرسى مع ادخال ما يمكن من تحكم فى المتغيرات التجريبية التى يمكن أن تؤثر فى عملية لحفظ وفق رأى الذى نصبح الزرنوجى به ، أو يمكن تحقيقه تجريبيا وخاصة فى مواد التعلم عديمة المعنى ، والمواد ذات المعنى ، أو فى التعلم المعرفى بصفة خاصة ، أو فى اكتساب المهارات الحركية . . وغير هذا مما يمكن اختباره من فروض أو تساؤلات نشأتها من ذلك رأى .

١٢ - ثم ان هذا رأى محتاج أيضا الى تحقيق واستقصاء تاريخى ، ذلك لأن دراسات ابنجهاوس Ebbinghaus (١٨٥٠ - ١٩١٩) . المبكرة فى التعلم والحفظ والنسيان بصفة خاصة تحمل ملامح تشبه رأى الزرنوجى هذا . والتحقق من اطلاق أو دراسة ابنجهاوس كسبب الزرنوجى ضرورى ، ذلك لأن الكتاب قد ترجم إلى اللغة اللاتينية ، كما عرفنا ، وكانت اللاتينية لغة العلم فى زمان ابنجهاوس وكان الكتاب معروفا ومطبوعا فى ألمانيا عام ١٧٥٩ م ثم فى ليبزج - مدينة ابنجهاوس فى عام ١٨٣٨ م ، وقد نشر ابنجهاوس دراساته عن الحفظ والنسيان فى ليبزج عام ١٨٨٥ م .

فهل يستبعد بعد هذا أن يكون ابنجهاوس قد درس ، أو على الأقل

اطلع على كتاب الزرنوجى ؟ (١٠ : ٧٢ - ٧٣) .

لنتنظر اجابة هذا السؤال التحقيق والاستقصاء التاريخى .

١٣ - ومما يتحدى الفكر النفسى الحديث ما ذكره الزرنوجى من أن قراءة القرآن الكريم نظرا تزيد الحفظ . تتحدى الفكر النفسى نظريا فى محاولة التفسير ، ثم تجريبيا لاختبار هذا الأمر الذى يبدو أنه كان معروفا وشائعا ومتعارفا عليه بين علماء المسلمين وتلاميذهم . ماذا فى قراءة القرآن « نظرا » يساعد على الحفظ ؟ وهل هذه القراءة نظرا تساعد الحفظ عامة ، أو حفظ أمور بعينها ، مثل الدراسات المتصلة بالقرآن أو أمور الدين عامة ؟ وماذا عن المقارنة بين قراءة القرآن تسميعا وقراءته نظرا من حيث تأثير كل منها - ان كان ثمة تأثير - على الحفظ ؟

وهل قراءة القرآن « نظرا » التى يشير اليها الزرنوجى هى القراءة الجهرية أم القراءة الصامتة ؟

١٤ - وأسئلة مثل تلك يمكن أن نوجهها الى رايه الذى يقول فيه أن حفظ كتاب واحد من كتب الفقه ييسر على المتعلم حفظ ما يسمع من فقه .

١٥ - وأليس مما يحفزنا على بحث العلاقة بين التغذية والتعلم أن الزرنوجى قد اهتم بهذه العلاقة ، بينما لا نوليها نحن ما تستحقه من اهتمام البحث العلمى المنظم ، وقد اتسعت معرفتنا بالغذاء وعناصره ، وتقدمت عندنا وسائل التحليل وأدواتها ، وتوافرت مؤسسات التغذية ومعاهدها : أولى بنا وأولى أن نعى بما استحق عناية عالمنا الجليل فى القرن السابع الهجرى .

وبعد ...

فقد كان هذا حماد جولتى فى أوبتى الى شيخنا برهان الاسـلام
الزرنوجى وكتابه « تعليم المتعلم طريق التعلم » واستجابة لداعية شوق
الاقتراب والدراية • لقد ازددت بهذا الحصاد اقتربا ودراية بالزرنوجى ، ولكن
الشوق لن يزال حيا حارا ، وانى لا أعصى صادق الشوق الى رى من أصل
الينابيع ، أصفى ينابيع ذاتنا ، ذاتنا المسلمة التى يصح بالتقائنا معها كياننا ،
ويتم بدرايتنا بها وعينا ، ويتسامى بتحركنا بها وجودنا •

وذو الشوق اواب •

المراجع

- ١ - إبراهيم بن اسماعيل : شرح « الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم » . القاهرة : عيسى البابى الحلبي (بدون تاريخ) .
- ٢ - أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الاسلام أو التعليم في رأى القابض ، القاهرة : عيسى البابلى الحلبي ، ١٩٥٥ م .
- ٣ - أسماء حسن فهمي : مبادئ التربية الإسلامية . القاهرة . لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٣٦٦ هـ - ١٩٤٧ م .
- ٤ - برهان الاسلام الزرنوجي : تعليم المتعلم طريق التعلم . القاهرة : عيسى البابلي الحلبي (بدون تاريخ) .
- ٥ - برهان الدين المرغيناني : الهداية : شرح بداية المبتدىء . القاهرة : مصطفى البابى الحلبي ، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٥ م .
- ٦ - البســــــــــــتاني : كتاب دائرة المعارف . مؤسسة مطبوعات اسماعيليان - نهران - ناصر خسرو - باسار مجيدى (بدون تاريخ) .
- ٧ - جمال العطيفي : مصر وحماية الثقافة العربية - مجلة المصور ، القاهرة، يناير ١٩٧٧ م .
- ٨ - حاجي خليفة : كشف الظنون عن أسماء الكتب والفنون . بغداد : مكتبة المثنى (بدون تاريخ) .
- ٩ - دائرة المعارف الاسلامية - ترجمة : ابراهيم زكى خورشيد وآخرون - القاهرة : ١٩٣٣ - ١٩٣٤ م (المجلدان ١٠ و ١١) .

- ١٠ — سيد أحمد عثمان : **التعلم عند برهان الإسلام التكنولوجي** . القاهرة :
الانجلو ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م .
- ١١ — شهاب الدين ابن عبد الله ياقوت الحموي : **معجم البلدان** : بيروت :
دار صادر ، ١٣٧٦ هـ — ١٩٥٧ م .
- ١٢ — عبد الغنى عبود : **العقيدة الإسلامية والايديولوجيا المعاصرة** . القاهرة :
دار الفكر العربي ، ١٩٧٦ م .
- ١٣ — عبد القادر حميده : **من القلب ، القرآن الكريم** . . باللغة الانجليزية
مجلة الدوحة — (دولة قطر) — عدد ١٦ ، أبريل ١٩٧٧ م .
- ١٤ — هاري وهازاد : **أطلس التاريخ الإسلامى** . ترجمة وتحقيقين ابراهيم
زكى خورشيد ، مراجعة محمد مصطفى زيادة ، القاهرة . النهضة
العربية ، ١٩٥٤ م .
- ١٥ — يوسف الياس سركيس : **معجم المطبوعات العربية والمعرية** ، القاهرة :
مطبعة سركيس ، ١٣٤٦ هـ — ١٩٢٨ م .
16. Abel, Theodora M., & Von Grunebaum, A contribution of a Medieval Arab Scholar to the Problem of Learning **J. of Personal.**,
15, No. ١, 1946, 59- 69

الفهرس

الموضوع
قبل الاهداء والمقدمة
الصفحة

٦١ - ٧ ذكرى الهمة والهمود

العبرة (٧ - ١٠) الرجاء ، معناه وأهمية دراسته
نفسيا ، وعناصره وهى : الثقة والوعى والعمل
(١١ - ٤٦) - الدعوة (٤٧ - ٥١) اللقاء الثانى
(٥٢ - ٥٤) - العودة (٥٤ - ٥٨) - الامتلاك
(٥٨ - ٦٠) - ٠٠٠ وايحاء المصير (٦١)

٦٣ الاهداء

المقدمة
٨١ - ٦٥

٨١ - ٦٥ العلم استمرار

العلم استمرار جوهره الوعى به (٦٧ - ٦٨) -
أين نحن من استمرار العلم ؟ (٦٩ - ٧١) موقفنا
من ثقافتنا الاسلامية (٧١ - ٧٢) - التراث
(٧٢ - ٧٥) - النضج النفسى والرشد العقلى
(٧٥ - ٧٩) نتائج صحة اتجاهنا نحو ثقافتنا
الاسلامية (٧٩ - ٨١) ٠

كتاب برهان الاسلام الزرنوجى :

٩٢ - ٨٣ تعليم المتعلم طريق التعلم

الكتاب : ظاهرة من عصره (٨٥ - ٨٧) - تاريخ
حياته وحيويته (٨٧ - ٩١) - محتواه (٩١ - ٩٢)

الموضوع	الصفحة
تحليل التعلم عند الزرنوجي	٩٣ - ١٥٤

ملاح عامة

- دراسة خاصة عن التعليم والتعلم (٩٥ - ٩٦) -
- صبغة عملية (٩٧ - ٩٨) - المتعلم كله (٩٨ - ٩٩)
- شمول التناول (٩٩ - ١٠) .

عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي

- مقدمة (١٠١ - ١٠٢) .

أولا - التأهب

- ما هو ؟ (١٠٣) - النية (١٠١ - ١٠٤) - الهمة
- (١٠٤ - ١٠٦) - التوكل (١٠٦ - ١٠٧) .

ثانيا - أدب النفس

- ما هو ؟ (١٠٨) - تعظيم العلم وأهله
- (١٠٨ - ١٠٩) - الورع (١١٠ - ١١١) -
- دوره في التعلم ودور التعلم فيه (١١١ - ١١٢) .

ثالثا - الدافعية

- دافعية ذاتية (١١٣ - ١١٥) - دافعية مادة (١١٥) -
- دافعية نشاط (١١٥ - ١١٦) - دافعية مشاركة
- (١١٦ - ١١٧) .

رابعا - الاختيار

- ... والذاتية والحرية والمسئولية (١١٨) -
- اختيار العلم (١١٩) - اختيار الأستاذ (١١٩) -

الصفحة

الموضوع

- المشاوره (١١٩) - الثبات بعد الاختيار (١١٩) -
اختيار الشريك (١٢٠ - ١٢١) - صيغة اسلامية
انسانية (١٢١)

خامسا - الأنشطة

- ترابطها مع سائر عناصر النسق (١٢٢) - ليست
مختلفة عن محتواها ومراميها (١٢٣) - التنوع :
المطارحة والمناظرة والمذاكرة والمشاورة ، التأمل ،
التسجيل (١٢٣ - ١٢٦) - الحيوية : اهتمام
لاتهاون معه ، القوة والنشاط (١٢٦) -
الاستمرار : لا يترك العلم ساعة ، الفترة والفتور ،
الفترة غربة ، الترك آفة التعلم (١٢٦ - ١٢٧) -
التدرج : مناسبة قدر السبق ، الرفق في الاعداد ،
التدرج في الزيادة ، البدء بالأقرب (١٢٨ - ١٢٩)
التكرار : اعتياد أسلوب التكرار ، اليسر في الزيادة
الفهم ، ذاتية التقدير ، سبق الأمس وما قبله :
أهمية الفكرة ، حاجتها الى دراسة : تاريخية ،
تحليلية ، تجريبية (١٢٩ - ١٣٦) .

سادسا - الحفظ والنسيان

- تضمنها في سائر عناصر النسق ، الحفظ
والنسيان نشاط معرفي متميز ، الحفظ والنسيان
منفصلان نظريا ، نصائح مباشرة (١٣٧ - ١٣٧) -
فيما يورث الحفظ : عوامل نفسية ، عوامل جسمية
(١٣٨ - ١٤٢) - فيما يورث النسيان : عوامل

نفسية ، عوامل جسمية (١٤٢ - ١٤٤) •

سابعاً - صحة البدن والتعلم

لم يهتم مؤسسو نظريات التعلم الأوائل بصحة
البدن (١٤٥) - أهمية صحة البدن في التعلم
عند الزرنوجي (١٤٦) - البلغم وزيادة الرطوبات
(١٤٦) - الأغذية ودورها في التنشيط الذهني
(١٤٦ - ١٤٧) - توجيهات صحية تعليمية
(١٤٧ - ١٤٩) - هل نهتم بالجانب الصحي
والتعلم عند ابنائنا ؟ (١٤٩)

ثامناً - اجتماعية التعلم

الاختيار والتجاذب فيما بين الأفراد (١٥٠) -
(١٥١) - تفضيل المشاركة (١٥١ - ١٥٢) -
الصحة الأخلاقية في وسط التعلم الاجتماعي :
تعظيم المعلم ، تعظيم الشركاء ، حسن الظن بالناس
حسن اختيار الشريك ، الوفاق ، آداب المشاركة
أو المشاورة (١٥٢ - ١٥٤) •

١٥٥

خاتمة بادئة

١٥٧-١٥٩

المراجع

ملحق

١٦١-٢٠٢

عودة الي الزرنوجي وتعليم المتعلم

شوق الاقتراب والدرايه (١٦٣ - ١٦٧) « تراث

الموضوع	الصفحة
الاسلام « (١٦٧ - ١٧١) - الزرنوجى فى	
التاريخ (١٧١ - ١٧٩) - « تعليم المتعلم ٠٠ »	
حياته وحيويته (١٨٠ - ١٨٣) - دعاوى (١٨٤ -	
١٩٣) - تعليم المتعلم ٠٠٠ « ماذا فيه للبحث	
العلمى الحديث ؟ (١٩٣ - ١٩٨) - وبعد ٠٠٠	
ذو الشوق أداب (١٩٩) .	

تصويب

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
١٣	١٩	نرى	ثرى
١٥	٦	البناء	الرجاء
١٧	٧	الصداقة	الصداقة . أم بالأخر المجتمع
٢٤	٢٥	٨٣ و ١٠٥	٨٣ - ١٠٥
٥٥	١٦	حقيقة	حقيقة
٥٨	٦	الغربي	العربي
٧٩	٤	الاتجاه	الاتجاه
١٥٤	٧	نته	نيته
١٧٩	٠٠٠	في الخريطة تقرأ :	خراسان
١٨٥	١٣	متمنلة	متمثلة
١٨٩	٢٢	نصائح	نصائحه
١٩١	٦	« تعلم المتعلم	« تعليم المتعلم
١٩٢	٥	ت امش ١٠	هامش ٦٠
١٩٢	١٤	التي قرائت	أننى قارنت

رقم الايداع ١٩٨٩/٢٥٣

الترقيم الدولى ٨ - ٠٧٧٦ - ٠٥ - ٩٧٧

طبع بمطابع دار الوزان للطباعة والنشر

القاهرة - المعادى ت ٣٥١٠٧٠١

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة

